

Année universitaire : 2011-2012

# L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND A L'ECOLE PRIMAIRE A TRAVERS LES CONTES



**Julie BIENAIME**

Directrices de mémoire : Mesdames Anne PALLANDRE et Karine BENALI

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation,  
Spécialité Enseignement du Premier Degré

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier mes directrices de mémoire, Madame Anne Pallandre, Professeur au département d'études germaniques de l'Université du Maine, et Madame Karine Benali, Professeur d'anglais à l'IUFM du Mans, pour leur soutien continu, les réponses qu'elles m'ont apportées tout au long de la rédaction de ce mémoire ainsi que leurs conseils qui m'ont été d'une aide précieuse.

Je tiens à adresser mes plus chaleureux remerciements à Madame Domaine, directrice de l'école primaire des Ardriers, qui m'a accueillie, non sans mal, dans sa classe de CE2 en sa qualité de Maître d'Accueil Temporaire pour mon stage de deuxième année de Master. Après plusieurs années de collaboration dans le cadre du projet Kunterbunt, elle a toujours fait preuve de générosité et de confiance envers moi. Cette fois encore, elle a su se montrer très professionnelle en me donnant la possibilité de mettre en place la séquence d'enseignement de langue vivante étrangère en allemand, me permettant ainsi de construire ma réflexion pédagogique sur l'enseignement de l'allemand à partir des contes.

A cette occasion, je remercie également toute l'équipe enseignante de l'école primaire des Ardriers de m'avoir accueillie chaleureusement au sein de cet établissement et tout particulièrement Monsieur Gilles Golias qui m'a gentiment prêté son matériel d'enregistrement vidéo ainsi que Monsieur Jean-Luc Cazals qui m'a confié sa classe de CM1 et sans qui la mise en œuvre pédagogique de ma séquence n'aurait pu se faire.

Enfin, je souhaite adresser toute ma reconnaissance et ma gratitude envers ma famille, mes amis et plus particulièrement Mademoiselle Adeline Liot pour son soutien et le temps passé à la relecture et à la correction de ce mémoire.

Sans la force morale que vous m'avez donnée et votre confiance en moi, je n'aurais jamais réussi à terminer ce travail de longue haleine.

## Table des matières :

Introduction.....	5
-------------------	---

1 <sup>ère</sup> PARTIE : PLACE DE LA LITTÉRATURE ET RÔLE DE LA CREATIVITE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND.....	15
---	----

- 1) L'enseignement de l'allemand à l'école primaire : quels objectifs ? quels enjeux ?
- 2) Evolution de la place de la littérature et en particulier du conte dans les instructions officielles : 2002, 2007 et 2008.
- 3) Liens entre FLS et LVER : compétences transversales.
  - Transfert d'apprentissage de connaissances culturelles
  - Transfert de connaissances métalinguistiques
  - Transfert de connaissances linguistiques, essentiellement lexicales
  - Transfert orthographiques
  - Transfert méthodologiques
- 4) Rôle de la créativité dans les apprentissages : le conte comme support motivant pour les élèves.

2 <sup>ème</sup> PARTIE : LE CONTE ET LES METHODOLOGIES : QUELLE INTEGRATION ?.....	28
---	----

- 1) Définition d'une méthodologie.
- 2) « Méthodologie constituée » vs. « Approche » : quelle différence ? quels enjeux ?
- 3) L'approche actionnelle et le CECRL : définitions.
- 4) Place du conte dans les différentes méthodologies :
  - Méthodologie traditionnelle (XIX<sup>e</sup> siècle)

- Méthodologie directe (1900-1910) et active (1920-1960)
  - Méthodologie audiovisuelle (1960-1970)
  - Approche communicative (1980-1990)
  - Approche actionnelle (depuis 2001)
- 5) Le conte : un support intemporel par delà les méthodologies ?

### 3<sup>ème</sup> PARTIE : LE CONTE ET LES METHODES.....39

- 1) Place du conte dans les manuels actuels : l'exemple de *Gute Fahrt ! 1<sup>ère</sup> année*.
- 2) Exploitation pédagogique du conte dans une classe de CM1 au Mans : de la conception à l'analyse.
  - Présentation du projet
  - Mise en œuvre de la séquence
  - Déroulement des séances
  - Analyse comportementale des élèves
  - Ecart observés entre la séquence envisagée et les apprentissages retenus

### CONCLUSION.....52

### Bibliographie.....54

### Table des annexes.....58

## Introduction :

Lorsque j'ai intégré ma première année de Master pour la formation des enseignants du premier degré à l'IUFM du Mans en septembre dernier, j'ai dû commencer à réfléchir à un sujet de mémoire dans le cadre de l'unité d'enseignement « Initiation à la recherche ». Le choix de ce sujet ne s'est pas imposé dès le début. Je savais seulement que je devais associer la partie « enseignement » à ma dominante, à savoir l'allemand. Contrairement au choix du sujet, le choix de la dominante m'a paru évident puisque j'ai obtenu l'an passé une licence d'Allemand spécialité Langues, Littérature et Civilisation Etrangères (LLCE). A mon sens, l'allemand se révèle être un atout pour ma formation et ma future carrière professionnelle car je serai certainement amenée à l'enseigner dans les années à venir.

Dans les premiers mois de ma formation, j'étais partie sur l'idée de traiter le thème de l'apprentissage précoce de l'allemand en école maternelle et primaire en analysant les différentes méthodes et pratiques d'enseignement actuelles de l'allemand. Je souhaitais mettre en place des observations directes au cours de séances d'enseignement de l'allemand menées par des professeurs des écoles non spécialistes d'une part et par des étudiantes germanistes d'autre part dans le but de comparer la qualité de chacun des enseignements prodigués. Après réflexion, il me semblait difficile de mettre en place ce dispositif et de juger de l'efficacité de telle ou telle méthode. J'ai donc abandonné cette idée et me suis mise à la recherche d'autres pistes de réflexion possibles.

C'est après un cours en psychologie sur la psychanalyse des contes de fées et des lectures approfondies sur ce thème pour la réalisation d'un exposé qui m'a passionnée que j'ai fait le lien avec mes lectures personnelles pour l'élaboration de ce mémoire et plus particulièrement avec l'article intitulé « Découvrir l'allemand par le conte, les arts et le jeu », paru dans la revue *Les Langues Modernes*<sup>1</sup>. Cet article dresse un premier bilan intermédiaire sur la conception et le déroulement d'un projet de sensibilisation à la langue allemande auquel j'ai moi-même eu la chance de participer plusieurs années en tant qu'étudiante germaniste à l'Université du Maine. Ce projet est le fruit d'un travail collectif entre Dominique Domaine, anciennement directrice de l'école maternelle Louise Labé au Mans, et Andreas Häcker, à l'époque attaché temporaire d'enseignement et de recherche au département d'études germaniques de l'Université du Maine. Créé en 2006/2007 sous le nom de projet « Grimm »,

---

<sup>1</sup> *Les Langues Modernes*, Dossier « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? », n° 2, 2010, pp. 14-21.

il change de nom et devient projet « Kunterbunt », s'accordant ainsi avec les nouveaux programmes de 2008. Le but de ce projet est d'aider l'élève à construire une compétence plurilingue et pluriculturelle mais aussi sa propre identité et son ouverture sur le monde. D'abord mis en œuvre en grande section (GS) et CP, le dispositif, connaissant un franc succès aussi bien du côté des enseignants et étudiants que du côté des élèves, s'est étendu dès la rentrée de 2008 au CE1, concernant ainsi tout le cycle II. La découverte d'une langue étrangère et les activités conduites en allemand dans les trois classes, sont assurées par les étudiant(e)s germanistes sous la responsabilité pédagogique de leurs professeurs à raison d'environ 20 minutes par semaine.

Si ce dispositif a évolué, c'est d'abord et avant tout pour suivre et respecter au mieux les programmes d'enseignement des langues qui ont, eux aussi, connus des changements.

De fait, la place de l'enseignement des langues a considérablement évolué et pris de l'ampleur au cours de ces dernières décennies. Les premières expériences officielles d'enseignement précoce en France ont débuté au tout début des années 1960 avec l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Cet enseignement se faisait à l'initiative de l'enseignant, sous le signe du volontariat. Le cadrage officiel était très sommaire, les principes et les orientations de cet enseignement n'étaient pas précisément définis.

Ces premières expérimentations se sont étendues à l'ensemble du territoire à partir de 1989 avec le dispositif EILE (Enseignement d'Initiation d'une Langue Etrangère). En 1991, on affirme explicitement dans les programmes<sup>2</sup> la volonté de mettre en place un réel apprentissage qui exclut de ce fait la notion de « sensibilisation ». Cet enseignement fonctionnait sur la base d'un volontariat soumis à des conditions précises quant à son implantation géographique, son volume (deux à trois heures par semaine prises sur les vingt-sept heures globales) et à sa fréquence horaire, à son contenu et à la compétence exigée des enseignants impliqués. Il s'agissait d'initier les élèves et de faciliter l'apprentissage au collège. L'objectif était aussi de faire prendre conscience à l'enfant des différences entre la langue maternelle et la langue étrangère, de développer chez lui un autre moyen de communication et de s'ouvrir au monde extérieur. Sept ans plus tard, on réaffirme la perspective de l'apprentissage avec la mise en œuvre de la discipline « Langues Etrangères » au CM1 et CM2 en vue d'une généralisation progressive.

---

<sup>2</sup> Circulaire n°246 du 6 septembre 1991.

Ce n'est qu'en 2002 que l'on voit un changement de statut décisif de l'enseignement de la langue étrangère à l'école puisqu'elle devient une discipline obligatoire. Ce changement majeur a entraîné toute une série de mesures (plan de rénovation des langues vivantes de 2005, intégration de la langue étrangère dans le socle commun de connaissances,...) et a conduit à des évolutions rapides.

Aujourd'hui, le cadrage officiel, les objectifs, ainsi que les programmes sont précisément définis par les Bulletins Officiels<sup>3</sup>. Tous les élèves de cycle III bénéficient de l'enseignement d'au moins une langue vivante parmi les 8 qui y sont proposées : chinois, russe, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe. Je reviendrai plus tard sur les objectifs et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'allemand à l'école primaire tels qu'ils sont définis dans le Bulletin Officiel hors-série n°8 du 30 août 2007.

On l'a vu, l'enseignement des langues étrangères a considérablement évolué ces dernières années. Par conséquent, la terminologie de base employée en didactique des langues, a elle aussi connu des changements. Il me faut donc préciser la terminologie que j'emploierai dans la suite de ma réflexion, à commencer par l'ambiguïté terminologique qui porte sur le mot « méthode ». En effet, ce mot peut prêter à confusion car selon le contexte dans lequel il est employé, il prend une signification différente. Tout d'abord, nous confondons souvent le terme « méthode » avec celui de « méthodologie ». Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, une seule méthodologie est actuellement préconisée dans les instructions officielles, il s'agit de l'approche actionnelle. Celle-ci est clairement définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »<sup>4</sup>.

L'approche actionnelle est ainsi définie dans un contexte plus large :

« Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :  
L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des

---

<sup>3</sup> B.O. HS n°8 du 30 août 2007 et B.O. HS n°3 du 19 juin 2008.

<sup>4</sup> Définition du CECRL, 2001, p. 15.

contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »<sup>5</sup>

Pour ma part, j'utiliserai le mot « méthodologie » au sens de C. Puren, qu'il définit ainsi : « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites. »<sup>6</sup>

Nous pouvons également entendre le mot « méthode » au sens de technique d'enseignement-apprentissage, ce que le Larousse définit comme « la manière de mener selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité ». En didactique des langues, on peut comprendre le mot « méthode » au sens où C. Puren l'entend : « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. »<sup>7</sup> L'une de ces techniques d'enseignement est la méthode pédagogique active, « qui désigne tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe »<sup>8</sup>. Les méthodes actives sont également défendues dans la pédagogie Freinet ou encore dans les écoles Montessori. Celle-ci a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche et des scénarios d'apprentissages véhiculés jusqu'aux certifications en langue.

Enfin, par métonymie nous pouvons associer le mot méthode au « nom donné à certains manuels utilisés pour l'initiation à une science, un art, une technique, pour l'enseignement d'une langue »<sup>9</sup>. J'utiliserai quant à moi dans ce cas le terme de « manuel » ou « matériel d'enseignement ».

A présent, il me faut définir ce qu'est un conte et pourquoi il est si intéressant de l'exploiter en classe avec les élèves. Nous verrons plus tard comment il faut aborder le conte en cours de langue étrangère à l'école primaire.

---

<sup>5</sup> *Ibid*, p. 15.

<sup>6</sup> Puren, 1988, p. 17.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>9</sup> Définition donnée dans la version informatisée de la neuvième édition du dictionnaire de l'Académie française.



Le conte est un récit merveilleux, généralement assez court, qui relate au passé, les actions, les épreuves, les péripéties vécues par un personnage (*Le petit chaperon rouge*, *Le petit Poucet*, *Cendrillon*, etc.) ou parfois un groupe de personnages (*Hänsel et Gretel*, *Les musiciens de Brême*). Il est à l'origine un récit transmis oralement de génération en génération, c'est pourquoi on parle souvent de « conte de tradition orale » ou bien de « conte populaire ».

Il existe différentes catégories de conte, touchant différemment le lecteur et plus particulièrement l'enfant :

- Les contes merveilleux : désignés souvent en français sous l'appellation de « conte de fées », ils comportent des personnages surnaturels, entièrement coupés de la réalité. Les contes merveilleux, auxquels on a parfois tendance à assimiler tous les contes populaires, ne constituent en fait qu'une toute petite partie du répertoire.
- Les contes réalistes ou nouvelles : ces contes ont « une structure semblable à celle des contes merveilleux, mais s'en distinguent par l'absence de surnaturel. [...] De nombreux contes des Mille et Une Nuits relèvent de ce genre. »<sup>10</sup>
- Les contes religieux : « ces contes se distinguent des légendes, avec lesquelles ils ont en commun un contenu chrétien, par le fait qu'il s'agit de fictions données pour telles. »<sup>11</sup>
- les contes folkloriques d'animaux : ces contes mettent en scène uniquement des animaux. Ces animaux sont domestiques et sauvages doués de la parole, généralement l'un est plus fort et l'autre plus rusé. La pensée animiste de l'enfant rend ces personnages proches d'eux, favorisant l'adhésion à l'histoire et la possibilité d'identification.
- les contes étiologiques ou contes des origines : ils expliquent le pourquoi et le comment des choses et du monde en partant d'un temps originel pour arriver à notre temps.
- les contes de randonnée : sont des contes énumératifs dans lesquels une formule est répétée.

---

<sup>10</sup> SIMONSEN, 1981, p. 13.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 13.

Il existe d'autres types de contes moins répandus comme : les contes de mensonge, les contes de sagesse, les histoires d'ogres stupides et les contes facétieux souvent destinés aux adultes.

L'histoire imaginaire oppose généralement des « méchants » à des « gentils » et fait intervenir des éléments magiques (fées, sorcières, ogres, animaux qui parlent, objets enchantés, etc.) qui aident le ou les héros du conte. Une des caractéristiques du conte qui permet de le distinguer des autres formes de récits est sa « fictivité avouée » au sens de M. Simonsen ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'espace spatio-temporel clairement défini, de sorte que le conte donne l'impression de se situer en dehors du monde actuel. Ce type de récit possède peu d'ancrage temporel, les lieux sont évasifs et les personnages stéréotypés. L'histoire racontée se déroule dans un autre temps et un autre lieu : « Il était une fois, dans une contrée lointaine... ». L'absence de cadre spatio-temporel permet au lecteur de rentrer facilement dans l'histoire et de s'identifier au personnage.

Contrairement aux mythes, le conte est un genre optimiste. En effet, à quelques rares exceptions près, la plupart des contes se terminent bien et se concluent sur une formule de ce type : « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants... ». En racontant l'histoire d'un cheminement intérieur réussi, le conte de fées permet à l'enfant de se rassurer, de canaliser ses angoisses et à les dépasser. Mais le conte est souvent cru et violent, décrivant des scènes de combats, de meurtres (dévoration par l'Ogre), des souffrances physiques et morales,... Il arrive même que le conte se termine mal comme dans la version du *Petit chaperon rouge* de Charles Perrault.

Dans un premier temps, le conte a pour fonction de divertir et d'éveiller la curiosité de l'enfant. « Comme le note Bruner (2002), l'enfant éprouve un immense plaisir à écouter, très tôt, des contes qu'on lui lit et relit tant à la maison qu'à l'école. Il aime réécouter plusieurs fois ces récits qui le transportent dans un monde magique et fantasmagorique. »<sup>12</sup> Cependant l'histoire va également enrichir la vie de l'enfant en stimulant son imagination, en l'aidant à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions.

L'enfant peut s'identifier très facilement aux héros du conte de fées, car contrairement aux héros du mythe, ils sont profondément humains. Cette identification de l'enfant est rendue plus facile par le fait que le héros du conte de fées ne porte pas de prénom réel mais qu'il est

---

<sup>12</sup> FEUILLET, 2008, p. 196.

désigné par une caractéristique de son caractère ou par une caractéristique physique : « Cendrillon » parce qu'elle dort dans les cendres, « Blanche Neige » parce que sa peau est blanche comme la neige, « le Petit chaperon rouge » parce que sa grand-mère lui avait confectionné un petit chaperon rouge qui lui allait si bien que tout le monde l'appelait ainsi, etc...

Il y a une caractéristique essentielle du conte et qui permet l'identification de l'enfant au héros et à son histoire, c'est l'utilisation de la pensée animiste et magique. La pensée magique est une caractéristique du mode de pensée de l'enfant. L'enfant explique le monde, les divers phénomènes qu'il perçoit selon les modes de la pensée magique, et cela, nous dit Piaget, jusqu'à 12 ans. L'imaginaire de l'enfant se retrouve donc dans le conte qui utilise à profusion cette idée. On retrouve cette pensée magique sous la forme des vœux qui s'exaucent (naissance des enfants, *Blanche Neige*, *Belle aux bois dormant*, etc.), des sorts, des sortilèges (*Belle aux bois dormants*, *la Belle et la Bête*). On retrouve aussi la formule alchimiste d'abracadabra, ou d'autres qui tiennent la même valeur dans d'autres civilisations (« Sésame » dans les *contes des mille et une nuits*, *Aladin*). Les figures du magicien, de la sorcière, de la fée représentent cette pensée magique.

Pour Bettelheim, les contes ont un effet bénéfique sur la personnalité de l'enfant. Ils constituent la seule littérature qui lui permette de faire face aux épreuves de l'existence et de régler ses conflits intérieurs. Dès son plus jeune âge, l'enfant est confronté à des déceptions narcissiques, des dilemmes œdipiens ou encore des rivalités fraternelles qu'il lui faut comprendre et surmonter. « Pour pouvoir régler les problèmes psychologiques de la croissance [...], l'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe dans son être conscient et, grâce à cela, de faire face également à ce qui se passe dans son inconscient. »<sup>13</sup> Afin de mieux comprendre ce que Bettelheim veut dire par « être conscient » et « dans son inconscient », il convient de définir ce qui constitue notre vie psychique. Notre vie psychique est divisée, selon la théorie de Freud, en trois parties :

- Le conscient : recouvre tout ce qui est conscient et visible de ma personnalité, de mon identité consciente, ce que Freud, appelle « la partie visible de l'iceberg » ou encore le « moi »;
- Le préconscient : selon Freud, il jouerait un rôle de filtre pour éviter à certains contenus inconscients de venir perturber le mécanisme de l'attention. C'est aussi le lieu

---

<sup>13</sup> BETTELHEIM, 1976, p. 18.

d'une première mise en mémoire où les souvenirs et les connaissances restent accessibles à la conscience.

- L'inconscient : il s'agit de l'ensemble des faits psychiques dont nous n'avons pas conscience et qui sont refoulés.

L'inconscient est lui-même constitué de deux grandes instances contradictoires : le « surmoi » qui représente la morale, l'éducation, l'autorité, les principes ; et le « ça » qui désigne toutes les pulsions archaïques et primitives. Il existe une infinité de pulsions mais on peut les classer dans deux grandes catégories. Ces pulsions contradictoires qui s'opposent à l'intérieur du « ça » sont la pulsion de vie (Eros) et la pulsion de mort (Thanatos). L'équilibre de la vie psychique est notamment un équilibre entre ces deux pulsions. Si l'une est beaucoup plus forte que l'autre, on observe un comportement déviant, voire pathologique.

Les conflits intérieurs profonds, qui ont leur origine dans nos pulsions primitives sont directement abordés dans le conte de fées. Grâce au conte, l'enfant met de l'ordre dans son monde intérieur, parce qu'il personnifie ses désirs les plus ardents (Eros : désir de fusion et de possession exclusive de l'être aimé), ses pulsions destructrices (Thanatos : désir de destruction envers tout ce qui empêche la réalisation du désir), ses peurs et les exigences de sa conscience. Ainsi, le conte joue un rôle de médiateur entre l'enfant et le monde extérieur, entre les règles et les interdits auxquels il doit faire face. Le conte permet à l'enfant de régler ses conflits intérieurs mais également de comprendre les valeurs même de notre société comme l'amitié, la solidarité et le respect. De plus, le conte donne à l'enfant une sécurité affective qui lui permettra de s'adapter à n'importe quelle société ou époque.

Voilà pourquoi Bettelheim conseille aux enseignants d'initier les enfants à la lecture par le biais des contes de fées. Car au-delà de l'aspect technique du déchiffrement, le conte permet de faire comprendre à l'enfant le sens et l'enjeu de la lecture.

Avant tout, la lecture n'a pas un rôle utilitaire, elle a surtout une fonction culturelle. L'écrit nous donne accès au patrimoine culturel dont nous sommes issus, dont nous sommes les héritiers. La littérature nous permet de répondre à des questions existentielles, métaphysiques sur le sens de notre vie. Le côté utilitaire de la lecture est aussi important mais il est secondaire par rapport à cette fonction culturelle, intellectuelle, philosophique de la lecture.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> *Diotime*, Article « Littérature et DVP (II) », n°24, 2005, p. 8.

Au vu de ces remarques concernant le rôle et les différentes fonctions du conte, je pose l'hypothèse suivante : le conte semble être une importante ressource pour l'enseignant qui souhaite construire et mettre en œuvre un dispositif d'enseignement-apprentissage en langue étrangère et apparaît même comme un support motivant qui favoriserait l'apprentissage de l'allemand.

Afin de mettre à l'épreuve mon hypothèse et donc de vérifier que le conte est un support d'apprentissage motivant pour les élèves leur permettant d'acquérir les compétences attendues à la fin de l'école primaire, à savoir la maîtrise du niveau A1, j'ai choisi de mettre en place un protocole que je vais vous soumettre.

J'ai élaboré un projet de séquence<sup>15</sup> sur l'exploitation du conte *Le petit chaperon rouge*, que l'on traduit en allemand par *Rotkäppchen*. Au préalable, j'avais l'intention de soumettre mon projet aux étudiantes de deuxième et troisième année de licence d'allemand à l'Université du Maine. Ces étudiantes devaient mettre en œuvre cette séquence dès le premier semestre de ma deuxième année de recherche dans le cadre du projet « Kunterbunt », cité plus haut. Pour des raisons multiples, ce projet n'a pas pu aboutir, ce qui m'oblige à mener cette séquence moi-même dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée.

Les séances d'allemand se dérouleront donc tous les jeudis après-midis lors de mon stage de pratique accompagnée en deuxième année de master MEEF.

L'objectif est double : d'un côté, il s'agit de me permettre de prendre connaissance des exigences du métier d'enseignant dans une situation réelle, devant une classe d'élèves de CM1 lors de séances d'apprentissage de l'allemand autour des contes ; de l'autre côté, je pourrais mener mes observations de terrain et recueillir les données nécessaires à ma réflexion.

Mon investigation se fera donc par le biais d'observations participatives au cours des séances d'enseignement de l'allemand. Pour cela, je prévois de filmer mes séances d'enseignement avec l'accord de la directrice et l'autorisation des parents au droit à l'image. Puis je les analyserai à l'aide d'une grille d'observation pointue et détaillée qui me permettra d'évaluer l'évolution des élèves en termes d'apprentissage et surtout de compétences. Mes observations porteront surtout sur les interactions (élève/élève, élève/P.E.) ainsi que sur

---

<sup>15</sup> Annexe 2.

l'attitude et le comportement des élèves, notamment vis-à-vis du support-conté « *Rotkäppchen* ».

Au vu du volume horaire qu'il m'est imparti, à savoir des séances de 20 minutes de pratique de l'allemand par semaine, on peut se poser la question suivante : Comment peut-on atteindre le niveau A1 tout en respectant les contraintes institutionnelles ? Plus largement, on peut même se demander si l'objectif attendu en fin de cycle III n'est pas trop ambitieux. Quelle marge de liberté l'enseignant possède-t-il dans son emploi du temps pour enseigner l'allemand, qui s'ajoute bien souvent à l'enseignement de l'anglais ? Quel rôle peut jouer la polyvalence du Professeur des Ecoles dans ce cas précis ?

Dans un premier temps, il s'agira tout d'abord de montrer la place de la littérature de jeunesse et plus particulièrement des contes dans les programmes de 2002 à nos jours, puis par la suite, d'expliquer le rôle du conte dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : ses avantages et les compétences transversales mises en jeu. Dans une seconde partie, il sera question de la place accordée au conte à travers les différentes méthodologies et diverses approches pour l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère. Une définition des termes didactiques rencontrés sera également apportée. Dans un troisième temps, il sera montré quel traitement les manuels accordent-ils au conte et comment les enseignants peuvent-ils tirer profit du conte dans les méthodes actuelles.

## **1<sup>ère</sup> PARTIE : PLACE DE LA LITTÉRATURE ET RÔLE DE LA CREATIVITE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND.**

Dans un premier temps, nous verrons les objectifs et les enjeux de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, tels qu'ils sont décrits dans les textes officiels actuellement en vigueur. Dans un second temps, il s'agira de montrer la place accordée à la littérature de jeunesse et plus particulièrement aux contes dans les Instructions Officielles de 2002, 2007 et les dernières en date, celles de 2008. Dans un troisième point, nous détaillerons les compétences transversales mises en jeu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante telle que l'allemand. Enfin, il sera montré l'intérêt d'avoir recours au conte pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire.

### **1) L'enseignement de l'allemand à l'école primaire : quels objectifs ? quels enjeux ?**

Aujourd'hui, les nouveaux programmes de 2007 commencent tout juste à être appliqués et constituent donc le texte de référence pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. Le bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 porte sur les programmes d'enseignements des langues étrangères à l'école primaire, plus précisément aux cycles II (CE1) et III (CE2, CM1 et CM2). Le préambule commun complète les orientations générales et fixe les objectifs à atteindre pour l'élève durant ces quatre premières années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. L'objectif principal étant de construire chez l'élève « une compétence de communication élémentaire » lui permettant d'acquérir le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

« Le Niveau A1 (introductif ou de découverte – Breakthrough) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées. »<sup>16</sup>

Le préambule commun prévoit un volume horaire annuel de 54 heures et suggère deux décompositions possibles : 3 séances hebdomadaires de 30 minutes ou 2 séances de 45 minutes. Il précise également les connaissances, capacités et attitudes que l'élève doit développer et acquérir, principalement à l'oral.

---

<sup>16</sup> CECRL, 2001, p. 32.

En effet, l'apprentissage d'une langue vivante est centré sur des activités langagières de communication qui conduisent l'élève à communiquer en des termes simples. Définies par le CECRL, les activités de communication langagière, appelées aussi « ACL » se comptent au nombre de cinq : « comprendre, réagir et parler en interaction orale » ; « comprendre à l'oral » ; « parler en continu » ; « lire » et « écrire ». Ces cinq types d'activités de communication langagière sont repris et présentés à la fin du préambule commun sous forme d'un tableau récapitulatif des capacités et des connaissances que le niveau A1, dit « introductif ou de découverte », requiert :

		A1
<b>COMPRENDRE</b>	<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	<b>Lire</b>	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
<b>PARLER</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
<b>ÉCRIRE</b>	<b>Écrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Le texte qui suit concerne les programmes d'enseignement de l'allemand à l'école primaire (pp. 8-19 du B.O. n°8 du 30 août 2007). Là aussi, l'accent est mis sur l'oral, surtout au cycle II et poursuit au cycle III avec un passage progressif au code écrit à travers « des documents écrits authentiques ainsi que des ressources informatiques adaptées ». Les programmes d'enseignement de l'allemand se décomposent ensuite en trois parties. La première partie reprend les cinq activités de communication langagière, chacune d'entre elles étant présentées sous forme d'un tableau détaillé à trois colonnes : « capacités », « formulations » pour le cycle II et pour le cycle III, « connaissances » culturelles et lexicales,



phonologiques et grammaticales. Ce tableau ne constitue en rien une progression-type à suivre mais il sert de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir à l'école primaire. Les exemples fournis dans ces tableaux sont exhaustifs et l'enseignant est libre « d'opérer des choix et d'organiser ses contenus en fonction de son projet pédagogique ». La deuxième partie, intitulée « Phonologie et grammaire », se décline en six sous-parties dont quatre ayant trait à l'étude de la langue : « Grammaire », « Le groupe verbal », « Le groupe nominal » et « La phrase ». La troisième partie « culture et lexique » se découpe en trois sous-parties, il s'agit en fait des différents thèmes que l'enseignant doit aborder en classe avec ses élèves, comme par exemple les habitudes alimentaires, les rythmes et les activités de la journée en Allemagne ou encore les usages dans les relations interpersonnelles différents des nôtres.

En résumé, le programme d'enseignement de l'allemand est très élaboré, bien détaillé et affiche un objectif ambitieux au vu du volume horaire imparti à cette matière pourtant rendue obligatoire depuis les instructions officielles de 2002.

Il est temps à présent de rendre compte de l'évolution de la place de la littérature et plus particulièrement du conte dans les instructions officielles.

2) Evolution de la place de la littérature et en particulier du conte dans les instructions officielles : 2002, 2007 et 2008.

La littérature de jeunesse est officiellement entrée à l'école avec les programmes de 2002 dans le domaine « Langue française, Education littéraire et humaine » sous le champ disciplinaire intitulé « Littérature (dire, lire, écrire) ». Les programmes de 2002 déclinent cette discipline en 4 sous-parties :

- 1) Lecture des textes de la littérature de jeunesse.
- 2) Dire les textes.
- 3) Ecrire à partir de la littérature de jeunesse.
- 4) Ateliers de lecture.

L'introduction de la littérature dans les programmes de 2002 a pour but d'une part, de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades en situation de classe et, d'autre part de l'amener à devenir un lecteur autonome et passionné. A cet égard, il est demandé aux enseignants de lire « deux classiques » et au moins « huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine »<sup>17</sup> chaque année. De plus, les enseignants ont la responsabilité de mener les élèves à la lecture personnelle en instaurant un système de prêt à domicile d'au moins un livre par mois.

L'accent est mis sur la construction d'une culture littéraire, subordonnée à une fréquentation régulière de références appropriées à l'âge de l'élève et puisées dans la littérature de jeunesse. L'objectif des nouveaux programmes de 2002 est précis : « Une culture littéraire pour les élèves de l'école primaire ». C'est, en effet, le titre du premier paragraphe du document d'application des programmes : *Littérature. Cycle 3*<sup>18</sup>. Le document d'application des programmes pour la littérature en cycle III souligne l'importance de donner la chance à tous les élèves de rencontrer, dans leur scolarité, des œuvres qui constituent un « socle de références que personne ne peut ignorer »<sup>19</sup>.

Dans les instructions officielles de 2002, il est dit que « la mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage [qui] doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans

---

<sup>17</sup> B.O. HS n°1 du 14 février 2002, p. 72.

<sup>18</sup> Document d'accompagnement des programmes, *Littérature. Cycle 3*, 2002.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 5.

chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées »<sup>20</sup>. Ainsi, on pouvait trouver dans les compétences spécifiques attendues en fin de cycle III en littérature dans le domaine « lire », « lire en le comprenant un texte littéraire long... », « lire personnellement au moins un livre de littérature par mois » ou encore « reformuler dans ses propres mots une lecture entendue ».

Aux cycles des approfondissements, les instructions officielles de 2002 préconisaient entre 4h30 (minimum) et 5h30 (maximum) par semaine d'enseignement de la littérature. Ces heures étaient complétées par 13 heures d'enseignement-apprentissage de la « maîtrise du langage et de la langue française », réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 heures quotidiennes étaient consacrées à des activités de lecture et d'écriture.

La même année, le Ministère a également édité une première sélection d'ouvrages pour le cycle III (CE2, CM1 et CM2). Lors de son apparition cette liste a été vivement contestée aussi bien par des auteurs que par des libraires, des éditeurs ou par certains enseignants. Avec 180 titres, elle était considérée comme trop restrictive, on pouvait craindre qu'elle ne fige le paysage littéraire. En 2004 puis en 2007, cette liste a été en partie reprise et élargie dans les documents d'accompagnement des programmes de littérature pour le cycle III. La liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle III compte 300 titres dont 35 contes et fables dans des registres variés (fantastiques, initiatiques, humoristiques). Cette liste offre un éventail d'œuvres françaises, bien sûr, mais aussi de nombreuses œuvres étrangères traduites. A noter que les deux œuvres les plus représentées sont *Les Fables* de La Fontaine et *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll.

*Quelle est la place de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 ?*

En 2007, le programme de cycle III ou cycle des approfondissements est en partie réécrit et remodelé. Il insiste sur la transversalité des capacités en français (parler, dire, écrire) qui font l'objet plus loin de tableaux de compétences transversales en fin de cycle. La littérature de jeunesse trouve sa place dans le domaine « Education littéraire et humaine » sous le champ disciplinaire intitulé « Dire, lire, écrire en littérature ». Les programmes déclinent cette discipline en 3 sous-parties. On note la disparition de la 4<sup>ème</sup> sous-partie portant sur les « Ateliers de lectures ». Par rapport aux instructions officielles de 2002, le programme de 2007 consacre une heure de moins pour l'enseignement de cette discipline.

---

<sup>20</sup> B.O. HS n°1 du 14 février 2002, p. 69.

*Quelle est la place de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2008 ?*

Au regard du « niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré », Xavier Darcos, ministre de l'Education Nationale au moment de la parution des instructions officielles de 2008, décide de repenser profondément l'organisation du temps scolaire. Ainsi, un horaire hebdomadaire fixe de 10 heures est accordé pour l'enseignement du français au cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) et seulement 8 heures au cycle des approfondissements (cycle III) pour l'enseignement du langage oral, de la lecture, de l'écriture et de l'étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe). La place de la littérature de jeunesse est réaffirmée mais cependant moins centrale. Concernant la dénomination de cette discipline dans les programmes, on note un changement : on passe du « Dire, lire, écrire en littérature » à « récitation, lecture, littérature, rédaction ».

*Quelle est la place de la littérature de jeunesse et plus particulièrement des contes dans les programmes de l'école maternelle en 2008 ?*

Il m'a paru important de citer tels quels les Instructions Officielles de 2008 afin de mettre en évidence la place des contes dans l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école maternelle.

PROGRAMME DE L'ECOLE MATERNELLE :

S'APPROPRIER LE LANGAGE :

Comprendre :

« Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant. Grâce à la répétition d'**histoires ou de contes adaptés à leur âge**, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les **raconter** à leur tour. »

DECOUVRIR L'ECRIT :

Découvrir les supports de l'écrit :

« Ils observent et manipulent des **livres**, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture. »

Découvrir la langue écrite :

« Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers **les textes lus quotidiennement par l'enseignant**. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (...) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (**contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine**). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer **des œuvres du patrimoine littéraire** et de s'en imprégner. »

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de :

- écouter en silence **un conte** ou un poème courts ;
- connaître quelques textes du patrimoine, **principalement des contes** ;
- comprendre **une histoire racontée ou lue** par l'enseignant, la raconter ;
- connaître **un conte dans différentes versions** et établir des comparaisons précises entre elles.

On l'a vu, le conte est fréquemment utilisé en littérature de jeunesse et occupe une place importante dans les programmes de l'école maternelle de 2002 à nos jours. D'autre part, au regard des Instructions Officielles, le recours au conte est tout à fait légitime quant à l'enseignement-apprentissage du français et plus particulièrement de la littérature de jeunesse. Cependant, ces programmes n'établissent pas de liens explicites entre l'enseignement des langues étrangères et celui de la littérature. On peut se demander alors : Comment l'Ecole peut-elle proposer d'enseigner les langues étrangères à partir de la Littérature française et étrangère ? Voyons, à présent, dans quelle mesure, le conte pourrait constituer, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de l'allemand à l'école primaire, un support d'activités riches et motivantes pour les élèves.

### 3) Liens entre FLS et LVER : compétences transversales.

Si les programmes de 2008 ne mettent pas en avant de façon explicite, la transversalité et la complémentarité des apprentissages, les thèses récemment développées par la recherche semblent aller dans ce sens. Des psycholinguistes, tels que Daniel Gaonac'h, ont montré que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère a un effet positif sur les capacités générales de traitement des textes en langue première. Cet effet bénéfique s'expliquerait par « des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, qui favoriserait l'apprentissage des langues et qui serait bénéfique dans le passage à l'écrit pour la langue seconde »<sup>21</sup>. En d'autres termes, il s'agit pour le sujet (l'élève) de réaliser des transferts de compétences acquises dans sa langue maternelle (Français Langue de Scolarisation) lors de l'apprentissage d'une autre langue (Langue Vivante Etrangère ou Régionale). Mon hypothèse est donc que le conte comme objet de savoir permettrait d'établir un pont entre didactique du français et didactique des LVER.

#### ➤ Transfert d'apprentissage de connaissances culturelles :

Parmi ces différentes stratégies, on peut trouver des transferts d'apprentissages de connaissances culturelles. Ces derniers peuvent traduire une reconnaissance des « types d'écrits » et une déduction de la nature du document par une simple observation du format du support par les élèves. Des élèves de cycle III, habitués à réaliser des tris de textes, peuvent s'appuyer sur les savoir-faire qu'ils ont développés en français pour reconnaître le « type d'écrit » même s'il est en langue étrangère. J'ai d'ailleurs pu observer ce phénomène lors de la présentation du recueil de contes des frères Grimm<sup>22</sup> à mes élèves de CM1. Ils ont immédiatement reconnu qu'il s'agissait de contes grâce au format du livre et aux illustrations présentes sur la couverture, parmi lesquelles on pouvait reconnaître Le Petit Chaperon Rouge, Hänsel et Gretel ou encore le Chat Botté.

#### ➤ Transfert de connaissances métalinguistiques :

Par transfert de connaissances métalinguistiques, on entend mener des activités qui amènent les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue en procédant par comparaison avec la langue maternelle sans pour autant passer par la traduction. Si, du point

---

<sup>21</sup> DUCANCEL, 2004, p. 25.

<sup>22</sup> GRIMM, *Die schönsten Märchen der Gebrüder Grimm*, Lappan Verlag, 2009, 280 pages.

de vue métalinguistique, les instructions officielles de 2007 encouragent un travail comparatif entre la langue étrangère enseignée et la langue française, comme en témoigne l'extrait du Préambule Commun ci-dessous, de nombreux enseignants pratiquent de fait un cloisonnement disciplinaire étroit. Véronique Castellotti parle même de « cloisonnement néfaste » qui s'expliquerait notamment par « la différence d'objectifs concernés par ces activités dans les deux domaines »<sup>23</sup>.

« En fin de cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. »<sup>24</sup>

J'ai moi-même mené, lors de la dernière séance, une activité de réflexion sur la langue à partir de leurs écrits réalisés en séance 5. J'ai mis en place plusieurs ateliers de réflexion métalinguistique. Le premier consistait à repérer la segmentation des mots dans leur dialogue de présentation qu'ils connaissaient parfaitement puisqu'il était repris à chaque début de séance en guise de rituel. Sur le deuxième texte, les élèves devaient travailler en phonologie sur les sons [ou] et [vi] par correspondance avec le français. Les élèves étaient amenés à formuler des remarques de ce type : « On entend [ou] comme dans « guten ». En allemand, le son [v] comme dans « wie » se transcrit par la lettre /w/. ». Enfin, dans un dernier dialogue de présentation, les élèves devaient remettre les majuscules au bon endroit, c'est-à-dire, pas seulement au début de chaque phrase et aux noms propres mais également à tous les noms communs (substantifs). Si j'avais eu plus de temps, j'aurais aimé faire réaliser aux élèves une affiche de synthèse reprenant ces différentes remarques d'ordres métalinguistiques.

➤ Transfert de connaissances linguistiques, essentiellement lexicales :

L'intuition de leur langue maternelle et leurs connaissances acquises auparavant dans une autre langue étrangère, en général l'anglais, peuvent amener les élèves à « décoder » un mot ou un groupe de mots soit par « une démarche d'analyse textuelles », soit par « une

---

<sup>23</sup> CASTELLOTTI, 2001, p. 79.

<sup>24</sup> B.O. HS n°8 du 30 août 2007, p. 5.

observation-déduction de type linguistique »<sup>25</sup>. J'ai, par ailleurs, mené une séquence sur l'album *Die kleine Raupe Nimmersatt* d'Eric Carle avec des élèves de CE2. Cet album est particulièrement propice à l'apprentissage du vocabulaire des jours de la semaine et celui des couleurs. Lors de cette séquence, les élèves ont été sujets à cette « observation-déduction de type linguistique » dont parlent Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé, formatrices à l'IUFM de Montpellier-Nîmes, dans leur article<sup>26</sup> paru dans la revue *Repères* n°29. En effet, les élèves ont réalisé des rapprochements entre les jours de la semaine en allemand, en français et en anglais, qu'ils venaient tout juste d'apprendre. Parmi ces rapprochements, ils ont notamment pu observer la terminaison des jours de la semaine dans ces 3 langues et mettre en parallèle le « DI » en français avec le « TAG » allemand et le « DAY » anglais. J'ai noté le même phénomène avec le vocabulaire des couleurs. Les élèves ont souligné la ressemblance entre « bleu », « blau » et « blue », entre « rouge », « rot » et « red » mais également entre « grün » et « green ».

➤ Transfert orthographiques :

L'exemple proposé dans l'article cité plus haut, concernant le travail de réflexion fondé sur les représentations des enfants à propos de la formation du pluriel en anglais, mené par une jeune enseignante, aurait très bien pu être réalisé en allemand. Toujours à partir de l'album *Die kleine Raupe Nimmersatt* d'Eric Carle, les élèves seraient amenés à discerner la différence entre « eine Orange » et « zwei Orangen », entre « eine Banane » et « zwei Bananen », entre « eine Erdbeere » et « zwei Erdbeeren ». Les auteurs de l'article expliquent que l'établissement de liens se traduit spontanément par des allers et retours qui privilégient le français. Par ailleurs, ils font l'hypothèse que « la flexibilité mentale requise dans la démarche transversale » aurait « un effet favorable sur l'orthographe »<sup>27</sup>.

➤ Transfert méthodologiques :

« Les activités d'observation, de découpage et de manipulation », en soit, le travail de réflexion sur la langue engagé en français peut être réinséré dans « la découverte d'une autre

---

<sup>25</sup> DUCANCEL, 2004, p. 36.

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 23-41.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 37.



langue comme des clés autorisant également l'accès à une approche globale de celle-ci »<sup>28</sup>. En d'autres termes, la méthode employée pour la réflexion sur la langue française est transférable aux activités métalinguistiques menées en allemand, comme vu précédemment.

Ainsi, malgré le manque de temps pour mettre à l'épreuve et vérifier ces hypothèses, on peut considérer que de nombreuses compétences transversales sont en jeu dans l'articulation entre l'enseignement du français langue de scolarisation (FLS) et celui d'une autre langue vivante étrangère ou régionale (LVER). Il paraît donc intéressant de tirer profit de la pluridisciplinarité et de la polyvalence des Professeurs des Ecoles ainsi que de la curiosité et du plaisir des découvertes chez les enfants. Tout l'enjeu du travail du Professeur des Ecoles est alors de concevoir un enseignement d'une LVER qui ne soit pas décroisé avec le FLS mais qui mobilise, au contraire, l'ensemble des ressources linguistiques disponibles.

---

<sup>28</sup> CASTELLOTTI, 2001, p. 80

4) Rôle de la créativité dans les apprentissages : le conte comme support motivant pour les élèves.

L'album de jeunesse et notamment le conte présente des caractéristiques très riches. Il permet de confronter l'enfant à une langue authentique et à la culture du pays.

Il sollicite beaucoup l'imaginaire et dans le cas du conte provoque l'émotion. De ce fait, il convient parfaitement aux enfants car « il répond à leur besoin de rêve et de dépaysement »<sup>29</sup>.

Comme vu dans l'introduction, selon le psychanalyste B. Bettelheim (1976), les contes constituent la seule littérature qui permet à l'enfant de faire face solidement aux épreuves de l'existence, en les inscrivant dans des scénarios. Pour lui, le conte permet à l'enfant de mettre de l'ordre dans son monde intérieur, parce qu'il personnifie ses désirs les plus ardents (Eros), ses pulsions destructrices (Thanatos), ses peurs et les exigences de sa conscience. Ainsi, toujours selon Bettelheim, le conte a un effet bénéfique dans la construction de l'enfant.

Dans son article « Le conte à l'école primaire en LVE », paru dans la revue *Les Langues Modernes*<sup>30</sup> en 2003, Jocelyne Accardi reprend A. Popet et E. Roques (2000) qui considèrent qu'« on peut envisager le conte selon le capital esthétique et culturel qu'il véhicule mais aussi selon le travail discret qu'il génère chez ceux qui le reçoivent : imprégnation de formes linguistiques et stylistiques, formation d'images mentales et stockage de ces images, rétention de thèmes narratifs et de récits entiers, compréhension accrue du monde. Pour ces auteurs, la pratique du conte oral habitue l'élève à conserver en mémoire des éléments qu'il réutilise plus tard »<sup>31</sup>.

D'autre part, « le conte est fait pour être écouté et appeler l'attention. Cependant, cette capacité cognitive n'est pas la seule présente dans l'écoute. [...] Ainsi, l'écoute peut avoir plusieurs objectifs : écouter pour entendre, sélectionner, reformuler, faire, juger, etc. »<sup>32</sup>

Le choix du conte se fait en fonction de la difficulté de la langue. On peut facilement proposer aux élèves de cycle III des contes normalement destinés à des enfants beaucoup plus jeunes. De fait, les élèves acceptent très bien le décalage car ils souhaitent rencontrer un vocabulaire auquel ils ont accès. On peut également faire le choix d'adapter le texte original

---

<sup>29</sup> LEBRUN-GRANDIE et VERA, 2002, cités in *Les Langues Modernes*, 2003, p. 39.

<sup>30</sup> *Les Langues Modernes*, Dossier « Les langues dans le primaire », n°3, 2003, pp. 38-46.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 39.

au niveau des élèves en le simplifiant afin de le rendre plus accessible. C'est le choix que j'ai opéré en proposant à mes élèves une version simplifiée transposée au style direct du conte *Rotkäppchen*.

De plus, l'avantage de l'utilisation des contes dans l'enseignement d'une LVER est que ceux-ci sont généralement connus par les enfants dans leur langue maternelle. C'était notamment le cas pour mes élèves de CM1 qui ont parfaitement su, durant la première séance d'allemand, me restituer l'histoire du Petit Chaperon Rouge en français et ce qui a facilité la compréhension par ailleurs.

Le recours au conte pour l'enseignement-apprentissage d'une LVER a été préconisé par plusieurs spécialistes dans le domaine et notamment Jocelyne Accardi, ATER à l'IUFM de l'Université de Provence. Jocelyne Accardi a tenté une expérience d'utilisation du conte dans sa classe de langue avec ses élèves de CE2 à partir du support-contes *Caperucita Roja*, le Petit Chaperon Rouge espagnol. Prudente sur les résultats observés de cette expérience qui s'est déroulée, selon elle, « dans des conditions privilégiées », Jocelyne Accardi n'en démorde pas moins quant aux aspects positifs évalués : enrichissement du vocabulaire, compréhension globale du texte, appropriation du schéma narratif, imprégnation et mémorisation des phrases du récit. Elle en conclut que cette expérience a été bénéfique pour les enfants et a augmenté leur motivation qui :

« les a aidé à mobiliser leurs connaissances sur les fonctions langagières pour participer à l'élaboration de la pièce de théâtre en espagnol dans les limites de la situation et de leurs possibilités. Ils ont réussi à comprendre globalement le récit *Caperucita Roja* grâce à la réduction de la variable didactique du texte inconnu. L'écoute a, semble-t-il, favorisé et consolidé chez l'élève l'appropriation de la structure narrative du conte en LM et l'a généralisé à une autre langue. Elle a permis l'imprégnation de phrases complexes en LVE en vue d'une production langagière ultérieure. »<sup>33</sup>

Après avoir montré l'intérêt d'avoir recours au conte pour l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante, il est sans doute nécessaire de considérer à présent la place du conte dans les différentes méthodologies de l'apprentissage des langues vivantes étrangères en France.

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 46.

## **2<sup>ème</sup> PARTIE : LE CONTE ET LES METHODOLOGIES : QUELLE INTEGRATION ?**

Tout l'enjeu de cette partie est de voir l'intégration qui a été faite et qui est actuellement réservée au conte dans les méthodologies employées. Quelle place les didacticiens ont-ils accordée au conte à travers les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'allemand de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours ?

Dans un premier temps, il me paraît nécessaire de définir le vocabulaire didactique que j'emploierai dans la suite de ma réflexion. Dans un second temps, il sera question de la place accordée au conte à travers l'évolution historique des méthodologies en didactique des langues étrangères. Pour chacune de ces méthodologies, je m'attacherai à en préciser les objectifs, les « entrées » utilisées, dans le sens de « domaine retenu pour pénétrer sur un territoire limité (celui de la séquence didactique) à l'intérieur duquel sont aménagés des parcours variés entre les autres domaines »<sup>34</sup>, ainsi que les supports retenus.

### **1) Définition d'une méthodologie.**

D'après le Petit Larousse Illustré de 2005, une méthodologie correspond à « l'ensemble de méthodes et des techniques d'un domaine particulier », ce que le didacticien Christian Puren appelle « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites. »<sup>35</sup>

Plus récemment, Claire Bourguignon a défini la méthodologie comme étant une « formation historique prenant en compte des paramètres soumis à des variations dans le temps »<sup>36</sup>. Selon elle, « une méthodologie varie en fonction d'éléments extérieurs aux apprenants »<sup>37</sup>. Elle nous met en garde également sur la confusion souvent faite entre les termes « méthodologie », « démarche » et « approche ». C'est pourquoi, nous tenterons dans le point suivant de lever cette ambiguïté terminologique.

---

<sup>34</sup> PUREN, 2004, p. 2.

<sup>35</sup> PUREN, 1988, p. 17.

<sup>36</sup> BOURGUIGNON, 2010, p. 120.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 120.

2) « Méthodologie constituée » vs. « Approche » : quelle différence ? quels enjeux ?

« Les termes *méthodologie* et *approche*, voire encore *démarche*, se rencontrent et, parfois, de manière assez indifférenciée. Ils manifestent une évolution, non tant de la didactique que de l'idée qu'on s'en fait. Comme le remarque Ch. Puren »<sup>38</sup> :

« Le terme de « **méthodologie** » apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'« **approches** » (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de « **démarches** » (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu...). Cette variété méthodologique ne s'encombre souvent plus de cohérence et se déclare résolument éclectique. Plus ouverte, cette nouvelle terminologie permet l'intégration d'éléments issus des anciennes méthodologies plus rigides. »<sup>39</sup>

La didacticienne Claire Bourguignon considère l'approche comme « une méthodologie que l'on a souhaité maintenir ouverte et non dogmatique »<sup>40</sup>. Pour elle, le passage du terme de « méthodologie » à celui d'« approche », avec l'arrivée de l'approche communicative est important car il signe un véritable tournant épistémologique.

Ainsi, la terminologie employée en didactique des langues a suivi l'évolution de l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi, on distingue les méthodologies traditionnelle, directe, active ou encore audiovisuelle d'avant-guerre, des approches communicative et actionnelle, plus actuelles et moins « rigides ».

---

<sup>38</sup> MARTINEZ, 1996, p. 48.

<sup>39</sup> Puren, 1988, p. 386.

<sup>40</sup> BOURGUIGNON, 2010, p. 117.

### 3) L'approche actionnelle et le CECRL : définitions.

Avec l'arrivée du CECRL, facteur de changement dans l'enseignement des langues, les textes officiels mettent en avant actuellement une seule méthodologie, il s'agit de l'approche actionnelle. Avant tout, il est bon de rappeler ce qu'est le CECRL et en quoi il a contribué à l'évolution des approches didactiques des langues étrangères en Europe.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, plus communément appelé le CECRL est un outil prescriptif élaboré par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Une première version a été publiée en 1996 après une dizaine d'années de recherche linguistique menée par des chercheurs du Conseil de l'Europe, puis une version révisée a vu le jour en 2001. Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est d'aider à la compréhension entre les peuples pour préserver la paix entre ces peuples et tout faire pour favoriser la démocratie en Europe. Le CECRL a introduit au moins quatre nouveautés pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères :

Premièrement, le CECRL a mis en place des niveaux communs de référence qui définissent le niveau d'apprentissage d'une langue étrangère pour un apprenant. En effet, l'échelle de compétence langagière globale fait apparaître 3 niveaux généraux :

A= utilisateur élémentaire

B= utilisateur indépendant

C= utilisateur expérimenté

Ces trois niveaux se subdivisent en 6 niveaux communs :

A1= niveau de découverte

A2= niveau intermédiaire ou de survie

B1= niveau seuil

B2= niveau indépendant

C1= niveau autonome

C2= niveau maîtrise (à ne pas confondre avec les compétences langagières d'un locuteur natif).

Deuxièmement, le cadre propose un nouveau découpage de la compétence communicative en activité de communication langagière, appelées communément « ACL ». Celles-ci peuvent relever du domaine de :

- la compréhension de l'écrit
- la compréhension de l'oral
- l'expression écrite (en continu ou en interaction)
- l'expression orale (en continu ou en interaction)
- la médiation (écrite ou orale)

Troisièmement, le cadre a introduit la notion de « tâche ». D'après le CECRL, il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin qui sont soit personnels soit suscités par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si l'action donne lieu à un résultat identifiable. « Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, d'écrire un livre, [...] de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »<sup>41</sup>.

Enfin, le CECRL a introduit une redéfinition de la compétence communicative qui prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées du niveau A1 au niveau C2 :

- la composante linguistique, qu'elle soit grammaticale, lexicale, phonologique ou orthographique.
- la composante sociolinguistique.
- la composante pragmatique, qu'elle soit discursive, fonctionnelle ou interactionnelle.

Ainsi qu'une redéfinition des compétences générales individuelles qui se divisent en 4 :

- le savoir sur le monde
- le savoir-faire
- le savoir-être
- le savoir-apprendre.

---

<sup>41</sup> CECRL, 2001, p. 16.

La définition de l'approche actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est la suivante:

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »<sup>42</sup>.

L'approche actionnelle est ainsi définie dans un contexte plus large :

« Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »<sup>43</sup>

Maintenant que les termes didactiques sont définis, intéressons-nous à la place du conte dans les différentes méthodologies de l'enseignement-apprentissages des langues vivantes étrangères en France de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours.

---

<sup>42</sup> CECRL, 2001, p. 15.

<sup>43</sup> *Ibid*, p. 15.



#### 4) Place du conte dans les différentes méthodologies :

##### ➤ Méthodologie traditionnelle (XIX<sup>e</sup> siècle) :

C'est la méthodologie qui s'est imprégnée de celle de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) en Europe dès la fin du 16<sup>ème</sup> siècle. Elle a ensuite été utilisée pour l'enseignement des langues modernes. Cette méthodologie était basée sur l'apprentissage par cœur de longues listes de mots et de certaines règles grammaticales. Ainsi, l'utilisation du conte allemand *Rotkäppchen* pour l'apprentissage du vocabulaire des couleurs (rouge pour le chaperon, noir pour le loup, vert pour la forêt ou les vêtements que porte le chasseur,...), de la famille (grand-mère, mère, fille, ...) ou encore des aliments contenus dans le panier du Petit Chaperon Rouge, est tout à fait envisageable.

A l'époque, l'enseignement des langues ne pouvait pas être envisagé sans l'apprentissage de la grammaire, c'est pourquoi, les outils privilégiés étaient les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. Martinez décrit les grandes lignes de cette méthodologie ainsi :

« un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie de rédiger sur un sujet proche, et c'est la thème d'imitation. »<sup>44</sup>

Là encore, le recours aux œuvres des frères Grimm se justifie complètement et l'on pourrait imaginer une série d'exercices de vocabulaire, de grammaire, de traduction ou de thème en lien avec les contes.

La méthodologie traditionnelle a dominé les débuts de l'enseignement des langues dans le système scolaire et s'est poursuivie jusqu'aux années 60, en coexistant avec la méthode dite « directe » préconisée par les textes officiels depuis 1901.

##### ➤ Méthodologie directe (1900-1910) et active (1920-1960) :

La méthodologie directe a été introduite à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle lorsqu'on prend conscience des limites de l'enseignement traditionnel. Les principales caractéristiques de la méthode directe sont l'utilisation de la langue étrangère par les maîtres et les élèves pour

---

<sup>44</sup> MARTINEZ, 1996, p. 50.

s'exprimer en réduisant le rôle donné à l'apprentissage des règles grammaticales et à la traduction. Martinez en explique son fonctionnement :

« Les méthodologies de type direct donnent la *priorité à l'oral* : on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. »<sup>45</sup>

L'écoute d'un conte en allemand sans le support écrit, trop complexe pour des élèves de cycle 3, et son exploitation pédagogique paraissent en adéquation avec le principe de la méthodologie directe décrite ci-dessus. De plus, le rôle de l'écoute du conte, souligné par la didactique du français, peut être repris par la didactique des langues vivantes étrangères puisque la compréhension orale est la première habileté convoquée dans cet apprentissage.

La méthodologie active s'est développée en réaction contre les défauts et les excès de la méthode directe mais n'apporte pas de véritable changement. « Cette méthodologie active est aussi connue en France sous les autres noms de « *méthodologie électique* » ou encore de « *méthodologie mixte* » : il s'agit en effet, d'un point de vue technique, d'un compromis entre la MD [méthodologie directe] et la MT [méthodologie traditionnelle] ... »<sup>46</sup>. Selon Puren, cette méthodologie est centrée sur l'enseignant qu'on compare à un « chef d'orchestre »<sup>47</sup>.

➤ Méthodologie audiovisuelle (1960-1970) :

Cette méthodologie est apparue après la seconde guerre mondiale et a dominé l'enseignement des langues en France dans les années 60 et 70. Mais c'est aux Etats-Unis qu'il faut rechercher l'origine de cette méthodologie issue de la méthode audio-orale, « *oral approach* » en anglais, encore appelée « *Situational Language Teaching* »<sup>48</sup>. Cette dernière, inspirée par la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, se fonde sur la répétition de modèles de dialogues à travers des exercices en laboratoire de langues, et la réutilisation de certains modèles de phrases par le biais d'exercices structuraux. Les travaux menés en France dans les années 50 par des didacticiens du FLE (Français Langue Etrangère) ont eu pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite « *structuro-globale-audiovisuelle* » (SGAV).

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>46</sup> PUREN, 1988, p. 213.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>48</sup> MARTINEZ, 1996, p. 55.

Comme son nom l'indique, la méthode SGAV est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La leçon est généralement structurée en 4 « phases canoniques »<sup>49</sup> :

1. Présentation du contenu nouveau et explication du dialogue.
2. Répétition et mémorisation avec correction phonétique.
3. Exploitation et manipulation à travers des exercices intensifs et variés (répétition, substitution, transformation,...) / fixation.
4. Transposition ou réemploi de plus en plus « libre » / appropriation.

Comme pour la méthode directe, la méthodologie audiovisuelle s'appuie sur un dialogue conçu pour la présentation du vocabulaire et des structures. Même si le conte n'apparaissait pas dans la plupart des méthodes proposées, notamment la collection « *Sans Frontière* », les enseignants auraient pu concevoir un dialogue à partir du texte original des frères Grimm dans le but de présenter les structures des phrases interrogatives telles que : « Wie heißt du ? », « Wie alt bist du ? » ou encore « Wo wohnst du ? ». C'est la démarche que j'ai employée au cours de la dernière séance d'allemand : dans un premier temps, j'ai proposé à mes élèves de jouer la saynète de première rencontre entre le loup et le Petit Chaperon Rouge, puis dans un second temps, de rédiger ce dialogue où les deux personnages se présentent tour à tour. Il s'avère que ce dispositif a très bien fonctionné pour deux raisons : premièrement, les élèves savaient se présenter eux-mêmes grâce à un rituel de saynète de présentation à chaque début de séance et ont eu très peu de difficultés à transposer le dialogue avec les personnages du loup et du Petit Chaperon Rouge et deuxièmement, les élèves avaient déjà écrits un premier dialogue de rencontre entre deux jeunes allemands la séance précédente et n'étaient donc pas confrontés à un nouveau dispositif susceptible de les perturber. Au contraire, même avec une expérience de l'écrit très réduite, les élèves ont tous rédigé un dialogue plus ou moins long et comportant pour certains des erreurs d'orthographe, notamment le «  $\beta$  » à « heißt » et l'oubli de la majuscule aux substantifs.

La méthodologie audiovisuelle a contribué à modifier complètement les pratiques, mais elle a également fait l'objet de nombreuses critiques : les dialogues travaillés en classe sont considérés comme artificiels, les situations déjà maîtrisées dans la langue maternelle sont jugées infantilisantes et démotivantes. Les méthodologies audiovisuelles existent encore dans nos pratiques actuelles, mais ne peuvent s'intégrer dans une perspective communicative étant

---

<sup>49</sup> PUREN, 1988, p. 356.

donné que les contextes utilisés sont peu authentiques. L'œuvre des frères Grimm faisant partie de la culture littéraire allemande, le conte constitue en cela un support authentique.

➤ Approche communicative (1980-1990) :

L'approche communicative trouve ses origines dans les années 70 alors que l'Union Européenne est en pleine construction. Elle s'est développée en réaction contre les méthodes audio-orales et audiovisuelles. L'un des principes de l'approche communicative est que la maîtrise des règles d'une langue étrangère, du vocabulaire n'est pas suffisante pour pouvoir communiquer dans cette langue. En effet, il faut en plus connaître les formes linguistiques adaptées à chaque situation de communication, en prenant en compte le statut de la personne à laquelle on s'adresse. Il n'est donc pas possible de dire n'importe quoi, à n'importe qui et n'importe quand. Une autre caractéristique de l'approche communicative est l'utilisation de documents authentiques correspondant aux besoins de l'apprenant. Celui-ci est mis en situation d'être « l'acteur autonome »<sup>50</sup> de son apprentissage. Ainsi, l'apprenant n'est plus considéré comme passif dans son apprentissage en répondant à des stimuli provenant d'un environnement extérieur comme c'était le cas avec la psychologie béhavioriste. En mettant en place en rituel une courte saynète de présentation dans ma séquence d'allemand, j'ai mis mes élèves en position d'acteur au premier sens du terme. En effet, à chaque début de séance, les élèves devaient jouer face à la classe un dialogue dans lequel ils se présentaient tour à tour. L'enjeu était de passer du « savoir parler de soi à quelqu'un » avec sa propre identité à « un savoir parler de soi à quelqu'un » qui utilise une identité fictive : celle du loup et du Petit Chaperon Rouge. Ainsi, à la fin de la séquence, les élèves étaient capables de jouer une saynète de rencontre entre ces deux personnages qui se présentaient chacun leur tour.

➤ Approche actionnelle (depuis 2001) :

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a fortement influencé la conception de l'enseignement des langues en Europe. Si les auteurs du CECRL reconnaissent volontiers les effets pervers de toute pensée méthodologique unique et constate la responsabilité pleine et entière des enseignants dans le choix des méthodes, ils précisent que « le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement

---

<sup>50</sup> MARTINEZ, 1996, p. 76.

particulière mais bien de présenter des choix »<sup>51</sup>. Néanmoins, dès le deuxième chapitre, intitulé « Approche retenue », les auteurs du Cadre ébauchent une nouvelle orientation méthodologique d'ensemble, qu'ils nomment « perspective actionnelle ». Cette dernière considère les apprenants d'une langue comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » et l'interaction comme une façon d'« agir » avec l'autre. Dans la définition qu'elle donne de la tâche, Claire Bourguignon précise que « la tâche ainsi conçue sert de cadre à l'apprentissage de la langue. [...] Il s'agit d'apprendre à travers l'accomplissement d'une tâche »<sup>52</sup>. Ainsi, à travers la tâche, on missionne les élèves par rapport à un objectif à atteindre, ce qui les rend responsables de leur apprentissage. En proposant aux élèves d'apprendre un court dialogue entre le loup et le Petit Chaperon Rouge en vue d'une représentation théâtrale devant les CE2, ils étaient investis d'une mission dont ils connaissaient l'objectif à atteindre. Avec plus de temps et de moyens, on pourrait également proposer aux élèves de rédiger une carte d'invitation ou une affiche pour convier les élèves de CE2 à leur représentation. C'est d'ailleurs ce à quoi j'avais pensé lors de la conception de ma séquence portant sur l'exploitation du conte *Rotkäppchen* présentée en annexe. Malheureusement, le temps m'a manqué et j'ai fait d'autres choix en termes de productions d'écrits qui me semblaient plus opportuns. J'exposerai ces choix pédagogiques dans la présentation de mon projet en troisième partie.

---

<sup>51</sup> CECRL, 2001, p. 110.

<sup>52</sup> BOURGUIGNON, 2010, p. 19.

## 5) Le conte : un support intemporel par delà les méthodologies ?

En dehors de l'approche par la culture pratiquée dans la méthodologie active où les activités portaient sur l'analyse, l'interprétation ou la transposition de documents textuels tels que des récits issus de la grande Littérature, aucune autre méthodologie n'a envisagé le conte comme support privilégié. La méthodologie traditionnelle proposait plutôt l'étude grammaticale de phrases isolées, développant ainsi la compréhension écrite des élèves. L'approche par le lexique issue de la méthodologie directe permettait de travailler la représentation de documents visuels et la description de textes, principalement à l'oral. Plus récemment, les approches par la communication, défendues dans la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative, utilisaient des dialogues issus de documents audiovisuels pour la première et avaient recours à tous types de documents y compris authentiques pour la seconde.

Cependant, à travers de nombreux exemples cités dans les points précédents, j'ai montré l'utilisation que l'on pouvait avoir du conte dans toutes les méthodologies de la fin du XIXe siècle à nos jours. A cet égard, on peut alors penser que le conte a perduré à travers l'évolution des méthodologies. Encore aujourd'hui, on peut l'employer mais avec un traitement différent. A l'heure actuelle, l'approche par l'action, préconisée par les auteurs du CECRL et repris par les textes officiels, prévoit la production de documents par les apprenants eux-mêmes pour la réalisation d'un projet.

A l'inverse des méthodologies qui ne sont pas intemporelles mais bien historiques, le conte serait alors un support atemporel qui, avec divers effets, a su traverser les pratiques d'enseignement des langues étrangères. En vue de cela, il est intéressant de voir maintenant comment l'approche actionnelle a-t-elle intégrer le conte dans les matériaux pédagogiques, plus communément appelés manuels.

### 3<sup>ème</sup> PARTIE : LE CONTE ET LES METHODES.

Dans cette partie, il s'agira tout d'abord de voir le traitement que les manuels réservent aux contes. Quelle place les manuels accordent-ils aux contes dans le cadre de l'approche actionnelle actuellement préconisée ? Les concepteurs des nouveaux manuels envisagent-ils des situations de communications réelles à partir d'albums ou d'œuvres plus classiques de la littérature étrangère, authentiques supports culturels ? Dans un second temps, il sera présenté l'exploitation pédagogique du conte allemand *Rotkäppchen* dans une classe de 18 CM1 de l'école des Ardriers au Mans, de la conception du projet à sa mise en œuvre, en passant par l'analyse comportementale des élèves.

#### 1) Place du conte dans les manuels actuels : l'exemple de *Gute Fahrt ! 1<sup>ère</sup> année*.

Après avoir observé la place du conte dans les différentes méthodologies, il me semblait intéressant d'analyser la place accordée aux contes et plus largement à la littérature de jeunesse dans les manuels scolaires actuels.

Pour cette analyse et par manque de matériel didactique consultable sur place, j'ai choisi l'un des manuels les plus récents, *Gute fahrt ! 1<sup>ère</sup> année*, paru aux éditions Nathan en 2009. Dès les premières pages, le ton est annoncé : Gute Fahrt ! adopte résolument la démarche actionnelle du CECRL et propose un parcours conçu pour aider l'élève à s'approprier les savoirs et savoir-faire définis par les nouveaux programmes pour le palier 1 du collège et correspondant aux descripteurs du CECRL. En page 2, il offre aux enseignants la possibilité de se référer à la grille des compétences du CECRL pour cerner leurs objectifs et concevoir leurs séquences d'enseignement de l'allemand. Le sommaire présente également les activités de communication ainsi que les compétences grammaticales, lexicales et culturelles qui seront travaillées dans chaque chapitre.

Ainsi dans le premier chapitre, intitulé « Was machst du denn ? », les élèves pourront apprendre à se présenter, parler des activités qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas. Le second chapitre, « Meine Familie und die anderen », s'intéresse à la présentation de la famille, l'invitation à une sortie et son acceptation ou son refus. Dans le chapitre suivant, nommé « Meine Freunde und ich » les élèves seront amenés à parler de leur caractère, à évoquer leurs souhaits, leurs projets (sorties, loisirs), à parler du temps qu'il fait. Le chapitre 4 qui porte le nom de « Mein Schultag » s'attache à la description de la journée, de l'emploi du temps et de l'école (lieu, matières, professeurs, fonctionnement, horaires) d'élèves allemands mais aussi

français. Le cinquième chapitre « Wo ich wohne » permet d'aborder le vocabulaire de la ville, du quartier, de la maison et du mobilier de la chambre de l'élève. Le chapitre qui suit, intitulé « Erzähl mal ! », revient sur la description d'une journée ou d'une activité mais cette fois au passé afin de voir l'emploi du parfait et du prétérit des verbes *wollen*, *können*, *sein* et *haben*. Dans le dernier chapitre « Und am Ende », les élèves auront l'occasion d'exprimer un choix et le justifier, de parler de leurs projets (organiser une fête, des vacances) ou encore d'exprimer leurs sentiments, un souhait, une préférence.

A la lecture des titres des chapitres et en cherchant dans les pages du manuel, aucune référence aux contes ni même à la littérature de jeunesse n'y ait faite. Ceci s'explique par le fait que cette méthode intègre les principes du CECRL qui visent à développer chez l'élève des compétences de communication dans les différentes activités langagières qui sont : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire. Autrement dit, pour les concepteurs de ce manuel, les compétences de communication ne peuvent s'acquérir qu'à travers des situations réelles ou fictives dans lesquelles l'élève doit agir en son nom.

Si le conte est absent des manuels, on peut malgré tout supposer qu'il ne l'est pas dans les pratiques de classe. A l'exemple de Jocelyne Accardi, citée plus haut, de plus en plus d'enseignants du primaire témoignent de leur expérience d'utilisation du conte dans leur classe et en tirent la conclusion suivante : intégré dans un projet pluridisciplinaire, le conte permet de mobiliser de nombreuses compétences dans les différentes disciplines du projet et constitue un support d'apprentissage ludique et motivant, favorisant ainsi la réussite de cet enseignement.

C'est sur cette problématique inter-didactique que j'ai souhaité m'engager en imaginant un dispositif pédagogique qui s'appuie sur un support traditionnel de l'école primaire, le conte. Dans la partie qui suit, je vais vous en présenter le contenu et les objectifs poursuivis. Puis, j'analyserai la réaction des élèves face à ce support pour enfin tirer les conclusions de cette expérience.



2) Exploitation pédagogique du conte dans une classe de CM1 au Mans : de la conception à l'analyse.

➤ Présentation du projet :

Lors de la première année de rédaction de ce mémoire, j'ai élaboré un projet de séquence<sup>53</sup> sur l'exploitation du conte *Rotkäppchen* en allemand pour des élèves de cycle 3, ne sachant pas encore quelle classe j'aurai en stage cette année. A l'origine, les objectifs de la séquence étaient les suivants :

- \* Être capable de comprendre une version simplifiée d'un conte.
- \* Être capable de jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe.
- \* Développer la confiance en soi et l'envie d'apprendre une langue.

Lors de sa conception, j'ai découpé cette séquence en 4 phases d'apprentissage correspondant à des objectifs précis et différents pour chacune de ces 4 phases que je vais maintenant détailler :

- Phase 1 : Lecture fragmentée de la version simplifiée du conte en 4 parties.

Dans cette première phase de découverte et de présentation du conte, mon objectif principal était que les élèves soient capables d'écouter et de comprendre un texte lu par l'enseignant, spécifiquement une version simplifiée du conte *Rotkäppchen*. L'objectif sous-jacent visé était la compréhension globale du conte en allemand, notamment à l'aide d'images séquentielles et de « Bildkarten », les fameuses Flashcards en anglais, représentant les personnages principaux du conte.

- Phase 2 : Activités diverses autour du conte.

Dans cette deuxième phase, appelée phase de « systématisation », les élèves sont amenés à réaliser diverses activités ayant trait avec le vocabulaire des personnages du conte, en vue de faciliter la compréhension et de préparer la mémorisation du conte. Les objectifs que je m'étais fixé pour cette deuxième partie étaient d'une part, que les élèves aient mémorisé et savent interpréter des chants, des comptines allemandes et, d'autre part, qu'ils comprennent et utilisent des énoncés simples, dans le cadre d'une activité ludique, tels que « Familie Rotkäppchen. Hast du die Mutter? » « Nein, tut mir leid. Zieh eine Karte. » pour le jeu des 7 familles.

---

<sup>53</sup> Annexe 2.

- Phase 3: Mémorisation de la partie dialoguée en vue de sa représentation.

Cette phase de mémorisation est cruciale pour la réussite de l'objectif que je m'étais fixé, à savoir la représentation d'une partie du conte devant une autre classe. Les objectifs de cette partie étaient les suivants : Premièrement, mémoriser pour mieux comprendre l'histoire. A partir du conte, l'enseignant peut aider à la compréhension globale du conte et faire travailler des expressions transposées. Deuxièmement, faire jouer la version transposée devant une autre classe de l'école.

- Phase 4 : Evaluation = Représentation devant une autre classe de l'école.

Cette ultime phase constitue l'aboutissement de mon projet et contient donc des objectifs en termes d'évaluation qui sont les suivants :

- \* Être capable de jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe.
- \* Prendre part à un débat.
- \* Savoir argumenter et justifier ses choix.
- \* Respecter les autres et respecter les règles de la vie commune.

Comme je l'ai expliquée en introduction, mon idée première était de soumettre ce projet aux étudiantes de deuxième et troisième année de licence d'allemand à l'Université du Maine afin qu'elles mettent en place elles-mêmes cette séquence et que je reste en position d'observatrice non participative. Pour des raisons multiples, ce projet n'a pu aboutir, ce qui m'a contraint à mener cette séquence moi-même dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée et de passer à un statut d'observatrice participative.

#### ➤ Mise en œuvre de la séquence :

Dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée en deuxième année de Master dans la classe de Madame Domaine, directrice de l'école des Ardriers au Mans, nous avons convenu d'un échange de service avec Monsieur Cazals, professeur d'une classe double-niveaux CE2-CM1. Pratique très fréquente dans les écoles, cet échange de service consiste à prendre en charge la classe d'un collègue pour l'enseignement d'une ou plusieurs matières dans lesquelles l'enseignant titulaire de cette classe ne se sent pas très à l'aise et vis et versa. Les élèves de CE2 étant pris en charge par les étudiantes germanistes dans le cadre du Projet

Kunterbunt, cité en introduction, j'avais donc en charge l'ensemble des CM1 de la classe de Monsieur Cazals, soit 18 élèves. La plupart d'entre eux avaient déjà suivi un enseignement de découverte de l'allemand dans le cadre du projet Kunterbunt, mais certains, nouvellement arrivés dans cette école, n'avaient jamais fait d'allemand.

➤ Déroulement des séances :

Les séances ont eu lieu tous les jeudis après-midis de 13h45 à 15h30 du jeudi 1<sup>er</sup> mars au jeudi 5 avril soit une période de 6 semaines. J'ai donc dû adapter ma séquence en 6 séances de 45 minutes et revoir mes objectifs afin de proposer un ensemble cohérent. En effet, lorsque j'ai conçu cette séquence, j'envisageais une représentation complète d'une version transposée au style direct du conte *Rotkäppchen* devant une autre classe de l'école. Cependant, au vu du nombre d'heures qui m'était accordé et le niveau des élèves que l'on m'avait confié, j'ai dû réduire la représentation à deux scènes incontournables du conte : le dialogue de rencontre entre le loup et le Petit Chaperon Rouge dans la forêt et le dialogue entre le loup déguisé en Grand-Mère et le Petit Chaperon Rouge dans la maison de la Grand-Mère. J'avais également prévu beaucoup d'activités autour du conte auxquelles j'ai dû renoncer comme le jeu des 7 familles en allemand qui demande plus de temps et une plus grande maîtrise de l'allemand. Je rappelle que la plupart des élèves avaient suivi un semestre d'enseignement dit de « découverte » de l'allemand, encadré par des étudiantes germanistes, et d'autres n'avaient jamais pratiqué ni même entendu de l'allemand. Je vais maintenant donner la structure globale de chacune des séances :

La première séance était donc réservée à la découverte du conte et à la présentation des personnages principaux. Dans un premier temps, j'ai rappelé les questions essentielles pour savoir se présenter en allemand dans le but d'instaurer par la suite un rituel de présentation. Après présentation de la première de couverture du recueil de contes allemands et un rappel de l'histoire en français, j'ai procédé à une lecture fragmentée du conte en allemand, entrecoupée par un questionnement sur la compréhension du texte par les élèves : « Que se passe-t-il à ce moment ? », « Qui parle à qui ? », « De quoi parlent-ils ? », etc. Puis, j'ai distribué un polycopié aux élèves sur lequel ils devaient écrire le nom des personnages principaux du conte en allemand.

Pour la deuxième séance, j'ai voulu m'assurer de la compréhension globale du conte par les élèves en leur proposant de remettre dans l'ordre des images séquentielles. J'ai également proposé en début de séance une chanson, intitulée *Guten Tag !*, pour entraîner les élèves à la compréhension et à la mémorisation d'énoncés simples en allemand.

Lors de la troisième séance, j'ai introduit une nouvelle question dans le rituel de présentation : « Wie geht es dir ? » et les réponses possibles : « Mir geht es gut. », « Mir geht es so la la. » ou encore « Mir geht es nicht gut. ». Dans un second temps, les élèves ont réécouté la chanson *Guten Tag !* et se sont appropriés les paroles ainsi que la gestuelle qui accompagne ce chant. Cette séance faisait également l'objet d'une première séance de mémorisation de la saynète entre le loup déguisé en Grand-Mère et le Petit Chaperon Rouge, désigné maintenant par l'abréviation « PCR ». Pour cela, j'ai demandé aux élèves de constituer des binômes mixtes autant que faire se peut. Puis, je leur ai distribué et lu le dialogue lentement et à haute voix en prenant soin de bien prononcer chaque syllabe pour ne pas entraîner une mauvaise prononciation des mots. Par deux, les élèves ont répété plusieurs fois le dialogue. A la fin de la séance, deux binômes sont passés devant la classe pour s'essayer une première fois à la représentation de la saynète devant un groupe.

Au début de la quatrième séance, les élèves ont enchaîné pour la première fois tout le dialogue de présentation et plusieurs binômes sont passés devant la classe pour jouer la saynète de présentation. Dans un souci de l'introduction de l'écrit, j'ai proposé aux élèves de compléter collectivement un texte à trous qui reprenait ce dialogue. Dans un second temps, nous avons repris le travail de mémorisation de la saynète entre le loup et le PCR et à la fin de la séance, plusieurs binômes sont passés devant la classe pour jouer cette scène.

Pour la cinquième séance, je souhaitais initier mes élèves à l'écrit de courts énoncés en allemand. Voyant qu'ils savaient maintenant tous se présenter en allemand, je souhaitais qu'ils essaient de rédiger le dialogue de présentation qu'ils connaissaient jusque là par cœur à l'oral. C'est pourquoi, je leur ai demandé de remplir des bulles de BD représentant deux personnes à identités fictives qui se rencontrent pour la première fois.

Le travail de rédaction des dialogues de présentation entamé la séance précédente m'a fait prendre conscience de l'intérêt de travailler l'écrit en cours de langues vivantes étrangères. C'est pourquoi, lors de cette dernière séance, les élèves ont réalisé une correction semi-guidée de leurs premières productions écrites ; le but étant qu'ils prennent conscience du fonctionnement de la langue aussi bien du point de vue de la segmentation des mots que de la

phonologie ou encore des règles de fonctionnement de la langue allemande : grammaire, orthographe, lexique. Après ce travail de repérage et de correction, j'ai proposé aux élèves une nouvelle production écrite en lien avec le conte cette fois. Ils devaient imaginer le dialogue de la première rencontre entre le loup et le PCR dans la forêt. J'ai terminé cette séance en reprenant le travail de mémorisation de la saynète en vue de la représentation devant la classe de Madame Domaine et des CE2 de Monsieur Cazals qui aurait lieu après les vacances de Pâques.

➤ Analyse comportementale des élèves

Seule, la quatrième séance a pu être filmée par Jean-Luc Cazals, l'enseignant titulaire de la classe que j'avais en charge, qui a gentiment accepté de réaliser cet enregistrement dans le cadre de ce mémoire. Cette séance a lieu le jeudi 22 mars 2012 et s'est déroulée dans les conditions habituelles décrites ci-dessus en présence des 18 élèves. Il s'agit de la deuxième séance de mémorisation de la saynète entre le loup déguisé en Grand-Mère et le Petit Chaperon Rouge. Ce travail d'expression orale arrive au bout de la quinzième minute de cours après le rituel de présentation et un travail d'expression écrite sur ce dialogue de présentation.

Afin de réaliser une analyse fine et détaillée des attitudes et du comportement des élèves, j'ai choisi de porter mon attention sur un binôme en particulier. Le binôme est constitué d'une fille, que je nommerai pour la suite de ma réflexion D., ayant déjà fait de l'allemand et d'un garçon, appelé désormais M., qui n'a jamais parlé allemand mais qui est déjà trilingue grâce à son environnement familial. Ce jeune homme parle le français, l'arabe et le néerlandais couramment, ce qui lui a visiblement facilité l'apprentissage de cette nouvelle langue. En effet, dès le début, il a montré des signes d'aisance quant à la compréhension du conte en allemand ainsi qu'à l'expression orale même si certains mots étaient déformés par l'influence des sonorités néerlandaises. Je vais maintenant procéder à l'analyse des attitudes, des gestes et des échanges en français et en allemand de ce binôme pour la réalisation de la tâche annoncée plus haut.

A l'annonce de la tâche qu'ils vont devoir réaliser, les élèves sont enthousiastes et se mettent rapidement par deux pour relire le dialogue. Je laisse volontairement les élèves se donner la réplique sans intervenir et sans relecture du texte. La fille, D., commence à lire la première réplique de son texte à haute voix en déchiffrant les mots les uns après les autres.

M. lui répond avec une assez grande aisance, peut-être parce que sa réplique est courte : „Danke, so la la.”. D. poursuit en faisant quelques erreurs de prononciation : le mot « Warum » est prononcé [Ouareum] et elle prononce correctement le Eszett mais oublie la voyelle sonore « e » à la fin de « große » dans la phrase : „Oma, warum hast du so große Ohren?”. L’élève M. lui réplique : „Damit ich dich besser hören kann.” en faisant une erreur sur la prononciation du pronom personnel « ich », prononcé [i] comme dans « schnell » / [ʃnɛl] au lieu de [iç] comme dans « dich » / [diç]. Dans la réplique qui suit ; la fillette D. réitère ses erreurs de phonologie sur les mots « Warum » et « große ». Il en est de même pour l’élève M. avec le pronom personnel « ich » et cette fois le verbe « sehen ». L’élève D. n’a pas acquis le fonctionnement de la langue en ce qui concerne les déclinaisons selon le cas - ce qui est tout à fait normal à ce stade de son apprentissage de la langue allemande - car elle ne prononce pas plus le « en » final dans le groupe nominal à l’accusatif « einen großen Mund ». Le jeune M. ne rencontre pas de difficulté supplémentaire pour dire sa dernière réplique : „Damit ich dich besser fressen kann”.

Après avoir fini de distribuer un dialogue à chacun, je relis le texte à haute voix pour remédier aux erreurs de prononciation des mots tels que « Warum » prononcé [Ouareum] ou encore « großen » prononcé parfois [grobɛn] à cause du Eszett allemand que les élèves assimilent à un « B » majuscule en français. Je m’arrête à chaque phrase ou groupe de mots plus difficiles à prononcer comme par exemple : „Damit ich dich besser hören kann.”. Je reprends également certains mots de façon isolée comme « Ohren » et « Augen » où les élèves ont parfois eu du mal, à l’écrit, à faire la différence entre le [o] de « Ohren » et le [aʊ] de « Augen » car en français, le son [o] peut s’écrire de différentes manières : o, au, eau. Cet exercice de diction semble fastidieux pour les élèves qui, au bout de quelques minutes, commencent à gigoter sur leur chaise ; certains même se lèvent pour regarder leur professeur titulaire qui tient la caméra au fond de la classe. La dernière phrase n’est pas parfaitement maîtrisée mais je n’insiste pas plus pour cette fois car je sens que je perds l’attention des élèves et donc que le travail ne sera pas réalisé correctement. Je demande aux élèves de reprendre le travail de mémorisation du dialogue en binôme. Je leur précise également l’enjeu et leur demande par conséquent d’apprendre les phrases par cœur en vue de la représentation théâtrale devant l’ensemble des élèves de CE2.

L’échange entre nos deux élèves reprend. Les premières phrases semblent être lues et maîtrisées. La lecture du texte à voix haute a visiblement corrigé la prononciation du mot interrogatif « Warum » mais l’élève D. ne prononce toujours pas la déclinaison à l’accusatif

dans « große Ohren ». L'élève M., quant à lui, est encore dans le déchiffrement. On le voit aux hochements de sa tête à la lecture de chaque mot. D. semble rencontrer des difficultés dans la prononciation de la dernière réplique, sûrement du fait du changement de structure de la phrase. On passe de : „Oma, warum hast du so große Ohren/Augen.” où le groupe nominal est au pluriel à : „Oma, warum hast du so einen großen Mund.” où le groupe nominal est au singulier. On assiste alors à une formidable coopération didactique entre nos deux apprenants. De fait, le garçon, M., corrige phonétiquement la fillette : « On dit [mount]. » M. la soutient et en retournant les feuilles, il l'encourage à redire le dialogue sans avoir le texte sous les yeux.

Dans un premier temps, la fillette se bloque après « Guten Tag Oma ! ». Elle réfléchit puis lance un « Wie geht es dir ? ». Elle s'arrête de nouveau après « Oma,...euh... Oma, warum... », ce qui fait sourire M. dans un premier temps puis après quelques secondes de blanc, l'agace profondément. Il lui demande de manière contrariée si elle connaît son texte : « Tu l'as appris ou pas ? ». Enervée, elle lui rétorque : « Mais oui mais je ne m'en souviens plus ! ». Ils retournent alors leurs feuilles et M. lui montre les phrases qu'elle doit apprendre et lui fait comprendre que ce n'est pas compliqué, selon lui, car ils n'ont que 4 lignes chacun à apprendre par cœur. La jeune D. fait part de son appréhension à M. : « En fait, c'est parce que j'ai peur de prononcer les mots mal. » M. lui répond : « Bah non, elle XXX ». A l'écoute de la vidéo, on n'entend pas ce qu'il dit mais on comprend par son signe de main qu'il lui dit qu'elle ne peut pas avoir une mauvaise prononciation des mots parce que je venais de leur lire le texte à haute voix et de les faire répéter après moi. Elle reprend le dialogue à la deuxième réplique : „Oma, warum hast du so große Ohren”. Ils retournent leurs feuilles et D. demande à M. de reprendre au début. M. voyant que la fillette rencontre des difficultés pour se concentrer à cause du brouhaha, lance à l'ensemble de la classe un puissant « chut ! ». A son tour, le jeune homme oublie son texte, ce qui agace la fillette : « On est censé connaître le texte sans la feuille ! ».

Ils recommencent de nouveau avec le texte sous les yeux en essayant de le regarder le moins possible. M. lui souffle le début de sa deuxième réplique. D. ferme les yeux mais ne peut s'empêcher de regarder sa feuille et de lire sa réplique : « Oma, warum hast du... Ah c'est ça... ». Elle vient de comprendre quelque chose. Elle reprend : „Oma, warum hast du so großen Ohren“. A la lecture de cette réplique, elle hache encore ses mots et M. à côté acquiesce chacun des mots et lui indique avec ses deux mains ses oreilles lorsqu'elle prononce le mot « Ohren ». Elle dit : « C'est ça le mot que j'arrivais pas à dire « großen » ! ».

La fillette semble soulagée d'avoir compris le mot qui lui posait problème. M. enchaîne sans attendre. J'arrive près d'eux à ce moment pour les écouter.

En me voyant, D. propose de reprendre depuis le début, sans doute pour me montrer leur progrès. Les premiers échanges se déroulent sans encombre. Mais D. bloque encore sur la structure des phrases. Je lui fais remarquer la répétition de la structure des phrases et lui explique que la partie qui change dans son texte, c'est uniquement les parties du visage : « Ohren », les oreilles ; « Augen », les yeux et « Mund », la bouche. A chaque partie du visage, j'associe un geste qui indique de quelle partie je parle. Les scientifiques et didacticiens parlent de « geste pédagogique », reconnus pour ses vertus facilitatrices. « Le geste pédagogique peut être un mime, un emblème, un geste coverbal ou même une mimique faciale. Il est créé par l'enseignant et peut éventuellement être repris par l'apprenant »<sup>54</sup>. Dans ce cas précis, il a pour objectif de faciliter la compréhension et la mémorisation des mots, notamment pour les élèves qui ont une mémoire dite « visuelle ». Je demande à M. de poursuivre le dialogue. Je le reprends sur la prononciation du « ich » qui n'avait toujours pas été corrigé, malgré la relecture du texte : « Ce n'est pas [i:] mais [iç] ». Je lui indique le positionnement que sa langue doit avoir pour prononcer ce son et lui explique que de l'air doit passer entre ses dents. Ces gestes, appelés « gestes d'information phonologique »<sup>55</sup>, ont pour objectif de faire percevoir à l'élève une prosodie particulière mais aussi de corriger certaines erreurs de phonétique, comme c'est le cas ici. Je lui demande de mettre sa main devant sa bouche et de répéter après moi : [iç]. Il s'étonne de cette pratique mais se prête tout de même au jeu et répète le mot plusieurs fois. Intriguée, D. essaie aussi de son côté, elle met sa main devant sa bouche et prononce le son [iç]. Puis, elle lui reprend le dialogue où il en était : „Oma, warum hast du so große Augen”. L'élève M. lui répond en faisant attention à la prononciation du son [iç]. Avec mon aide, D. continue en mettant le doigt sur sa bouche lorsqu'elle prononce « Mund », soit par mimétisme, soit comme aide à la mémorisation et à la bonne prononciation du mot. Comme l'enseignant, l'élève associe un geste à la parole pour se souvenir. L'élève M. n'a aucune difficulté à énoncer la suite de son texte. Je les félicite tous deux pour leur travail et part écouter un autre groupe.

Les réactions à la suite de mon départ ne se font pas attendre et à ce titre sont fortement intéressantes. D. pointe du doigt sur son texte la phrase qui lui pose problème : « Alors, il faut que je retienne en fait la phrase : „Oma, warum”... ». M. la coupe pour lui

---

<sup>54</sup> CORBLIN, 2010, p. 38.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 39.



faire part de ses remarques mais on comprend qu'elle parle de la phrase à la structure au singulier : „Oma, warum hast du so einen großen Mund ”. M. retient : « Et moi c'est ça : [iç] ». En disant ces mots, il applique la « technique » enseignée en mettant sa main devant sa bouche pour sentir l'air passer. Je pense qu'on peut parler ici de stratégie ou encore de moyen mnémotechnique. La jeune fille lance un bref regard à la caméra et répète : « Il faut que je retienne la phrase : „Oma, warum hast du so große Ohren”. XXX Après, c'est : „Ohren”, „Augen” et „Mund” qui changent ». Sans doute par soucis d'entraide, M. lui rappelle la traduction de ces trois mots : « Ca (il pointe du doigt le mot sur la feuille de D.) „Ohren”, ça veut dire les oreilles... ». Mais la jeune fille affirme immédiatement ses connaissances et poursuit : « Oui je sais : „Augen”, c'est les yeux et „Mund” la bouche ». Elle montre les parties du visage en même temps. M. lui indique à son tour les parties de son texte qui changent et donc auxquelles il doit particulièrement prêter attention : « Et moi, c'est que la fin qui change : hören, sehen et fressen ». Rassurée par ses remarques, signes de compréhension du texte et d'entrée dans la langue, D. veut se relancer dans un échange avec son partenaire mais j'interromps l'activité au même moment, après 16 longues minutes d'efforts de mémorisation et d'expression orale en interaction.

A en juger les interactions observés entre ces deux élèves, on peut dire qu'à l'issue de cette séance, les élèves maîtrisent quasiment leur dialogue. Cette séance a été un moment primordiale et décisif dans le résultat obtenu lors de la représentation théâtrale. En effet, malgré la coupure des vacances de Pâques, les élèves connaissaient encore parfaitement leur texte et ont produit une prestation remarquable, saluée par les enseignants titulaires et l'ensemble des élèves de CE2.

➤ Ecart observés entre la séquence envisagée et les apprentissages retenus :

Il est temps à présent de tirer les enseignements de cette séquence en termes de connaissances acquises et d'en observer les écarts vis-à-vis des objectifs que je m'étais fixé avant sa mise en œuvre.

La première différence notable concerne la tâche finale. J'avais pour ambition de faire jouer l'ensemble de la version transposée au style directe du conte des frères Grimm. Par manque de temps et par soucis de cohérence, j'ai préféré limiter la représentation à deux

scènes clés du conte : la première rencontre entre le loup et le PCR dans les bois ainsi que la seconde rencontre dans la maison de la Grand-Mère.

D'autre part, j'avais prévu la confection de marottes des personnages principaux pour deux raisons : premièrement, afin de faciliter la compréhension du conte lors de la première lecture et deuxièmement dans le but d'aider les spectateurs à suivre le fil du dialogue entre le loup et le PCR lors de la représentation finale. Cette activité de productions manuelles devait s'insérer dans un projet pluridisciplinaire et faire l'objet d'apprentissages nouveaux en arts visuels. Cependant, Madame Domaine, ma tutrice de stage, avait déjà programmé une autre séquence d'arts visuels sur le portrait et ne pouvait donc pas changer de thème au dernier moment.

En matière de pluridisciplinarité, je projetais également de faire rédiger une carte d'invitation en allemand par mes élèves ou leur demander de confectionner une affiche pour convier leurs camarades à la représentation théâtrale. Encore une fois, par manque de temps, j'ai abandonné cette idée au profit d'un autre projet d'écriture. Comme je l'ai expliqué précédemment, lors des séances 5 et 6, j'ai demandé aux élèves de rédiger le dialogue de présentation qu'ils avaient appris à l'oral et qu'ils connaissaient tous parfaitement. Ce travail de production d'écrits m'a permis de mettre en jeu la compétence « produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même ».

Une autre différence concerne la mise en place d'un rituel que je n'avais pas envisagé lors de la conception de cette séquence. Pourtant, on le sait, les rituels constituent un moment d'échange et de pratique orale authentique de la langue en classe. En plus d'ouvrir le cours de langues vivantes, les rituels motivent les élèves et permettent la fixation de structures langagières et de savoirs tels que : se saluer, se présenter, prendre des nouvelles, dire la météo ou la date ainsi que compter (le nombre de présents et d'absents par exemple). Par conséquent, il est important que tous les élèves prennent part à ces courtes activités.

Dans l'ensemble, les objectifs généraux ont été respectés. A l'issue de cette séquence, je pense pouvoir affirmer que tous les élèves ont compris la version simplifiée du conte grâce à la réduction de la variable didactique du contexte inconnu. L'écoute a, semble-t-il, favorisé et consolidé chez les élèves l'appropriation de la structure narrative du conte en LM et l'a généralisée à une autre langue : l'allemand. Elle a également permis l'imprégnation de phrases complexes en LVE, ce qui a sans doute rendu plus facile la représentation théâtrale de la version transposée au style direct du conte devant un public de CE2.

Dans cette expérience, je pourrais également mettre en avant l'enthousiasme, la fierté et le plaisir des élèves à partager cet enseignement, pourtant nouveau pour certains. J'espère pouvoir dire que j'ai réussi à transmettre ma passion pour la langue allemande et à donner envie aux élèves de poursuivre l'apprentissage de cette langue.

Cependant, j'ai plus de difficultés à me prononcer vis-à-vis du développement de la confiance en soi. Toutefois, il est important de souligner qu'aucun élève n'a refusé de jouer la représentation devant une autre classe, même ceux qui n'avaient jamais parlé allemand auparavant. Tous sont passés devant la classe lors d'autres activités de prises de parole, qu'elle soit en continu ou en interaction avec un camarade.

Ce qu'il faut retenir au bout de ce périple, c'est que grâce à la polyvalence du Professeur des Ecoles, l'enseignant de l'école primaire est dans une situation optimale. En effet, tout en restant dans le cadre légal de l'horaire imparti et en menant à bien le programme officiellement défini, il peut exploiter sa polyvalence, par exemple en langues vivantes étrangères, comme dans cette expérience.

## CONCLUSION

L'enseignement de l'allemand à l'école primaire a pour objectif premier la communication. Il est donc primordial de varier les supports d'apprentissage pour atteindre cet objectif que constitue la maîtrise du niveau A1 à l'issue de l'école élémentaire.

Par ce mémoire et par la séquence que j'ai menée, j'ai voulu tester le conte comme support à cet apprentissage. Son utilisation telle que je la concevais au départ entendait répondre aux objectifs de la classe de langue en tirant parti de ses particularités et de ses potentialités, à savoir susciter la motivation de l'élève et déclencher chez lui des activités de communication. Je pense que ces objectifs ont été atteints et cette expérimentation m'a conduite aux conclusions suivantes : le conte est une ressource inépuisable qui peut constituer dans le cadre d'un enseignement de l'allemand un support riche et motivant à différents titres.

Tout d'abord, le conte appartient au monde de l'imaginaire et convient donc parfaitement aux enfants puisqu'il répond à leur besoin de rêve et de dépaysement. Selon le psychanalyste Bruno Bettelheim, les contes constitueraient même la seule littérature qui puisse permettre à l'enfant de faire face solidement aux épreuves de l'existence, en les inscrivant dans des scénarios.

Ensuite, s'il est associé à un enseignement de l'allemand préconisé par le CECRL, c'est-à-dire en proposant des situations de communication réelles ou fictives, le conte devient un support à part, intéressant à exploiter en classe auquel très peu d'enseignants pensent aujourd'hui. De fait, dans les manuels scolaires actuels destinés à l'enseignement de l'allemand, aucune référence n'est faite aux contes ni même à la littérature de jeunesse.

De plus, l'avantage de l'utilisation des contes dans l'enseignement d'une LVER est que ceux-ci sont généralement connus par les enfants dans leur langue maternelle, réduisant ainsi la variable didactique du contexte inconnu et favorisant la compréhension globale du texte. Ainsi, le conte peut accompagner les élèves dans une maîtrise du sens, de la langue orale, puis de la langue écrite.

D'autre part, le conte peut constituer un support ludique et motivant pour les élèves car il a pour fonction de divertir et de susciter la curiosité de l'enfant. Largement utilisé en littérature de jeunesse, il peut être à la base d'activités de communication en langue étrangère ludiques et variées, permettant ainsi d'acquérir les notions indispensables à la communication afin de les réinvestir en situation. Cependant, il faut veiller à prévoir des activités

complémentaires pour travailler toutes les compétences à atteindre que sont la production et la compréhension de l'écrit.

Ainsi, je peux aujourd'hui dire qu'il est tout à fait possible de bâtir une séquence autour de l'exploitation pédagogique d'un conte en langue étrangère.

Un recul chronologique plus important permettra de poursuivre la réflexion ici engagée, concernant notamment l'évaluation des incidences de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire à travers les contes. Les auteurs des textes officiels et les concepteurs de manuels scolaires accorderont-ils plus de place aux contes et plus largement à la littérature de jeunesse pour l'enseignement de cette discipline ? La formation des enseignants prendra-t-elle en compte cette dimension ? Comment juger de l'efficacité d'un tel dispositif ?

## **Bibliographie :**

### Ouvrages

- BABLON Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Hachette Education, Paris, 2004, 160 pages.
- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, traduit de l'américain *The Uses of Enchantment*, Robert Laffont, 1976, 467 pages.
- BOURGUIGNON Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*, Delagrave, Paris, 2010, 125 pages.
- BRUNER Jérôme, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002, 112 pages.
- CASTELLOTTI Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, collection Didactique des langues étrangères, Paris, 2001, 124 pages.
- CORBLIN Colette, SAUVAGE Jérémie, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, collection Enfance et langages, L'Harmattan, 2010, 234 pages.
- DELON Agnès, GAUDIN Thierry, HOUYEL Christine, et al., *Guide pour enseigner le conte à l'école*, Retz, 2008, 159 pages.
- DUCANCEL Gilbert, SIMON Diana-Lee, *Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ?*, Institut national de la recherche pédagogique, 2004, 291 pages.
- FEUILLET Jacqueline, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, 2005, 153 pages.
- FEUILLET Jacqueline, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, 2008, 266 pages.
- GAONAC'H Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette Education, Paris, 2006, 157 pages.
- LEBRUN-GRANDIE Bernard, VERA Juan Ramón, *Des contes pour les langues – La ratita presumida*, CRDP de Midi-Pyrénées, 2002, 89 pages.

- MARTIN Serge, *Les contes à l'école*, collection Parcours didactiques à l'école, Paris, 1997, 157 pages.
- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?, Presses Universitaires Françaises, Paris, 1996, 126 pages.
- POPET Anne, HERMAN BREDEL Josépha, *Le conte et l'apprentissage de la langue, maternelle-CP*, Retz, Paris, 2002, 184 pages.
- POPET Anne, ROQUES Evelyne, *Le conte au service de l'apprentissage de la langue, cycles 2 et 3*, Retz, Paris, 2000, 174 pages.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLE International, 1988, 448 pages.
- RENOUX Jean-Claude, *L'éveil par le conte*, Edisud, collection L'espace du conte, Aix-en-Provence, 1999, 127 pages.
- SIMONSEN Michèle, *Le conte populaire français*, Presses Universitaires Françaises, collection Que sais-je ?, Paris, 1981, 126 pages.

#### Actes de colloques et conférences

- *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, actes du colloque national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire Bureau de la Formation continue des enseignants les 4 et 5 décembre 2003, collection « Les Actes de la Desco », 2004, 221 pages.
- PUREN Christian, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*, congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) organisé par l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, les 2 et 3 novembre 2004.
- TARDIEU Claire et PUGIBET Véronique, *Langues et culture : Les TIC, enseignement et apprentissage*, colloque des IUFM du Pôle Île-de-France les 11 et 12 décembre 2003, janvier 2005, 214 pages.

## Revues

- *Diotime*, Article « Littérature et DVP (II) », n°24, 2005, page 8, 4425 mots.
- *Les Langues Modernes*, Dossier « Les langues dans le primaire », Article « Le conte à l'école primaire en LVE », n°3, 2003, pp. 38-46.
- *Les Langues Modernes*, Dossier « La littérature », n°2, 2005, Article « De la littérature à l'école pour enseigner les langues étrangères ? », pp. 7-15.
- *Les Langues Modernes*, Dossier « Les langues en primaire: quelles articulations? », n°4, 2007, 96 pages.
- *Les Langues Modernes*, Dossier « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? », n°2, 2010, pp. 14-21.

## Articles de presse

- PICOLO Laurence, « Ils ont 5 ans et découvrent la langue de Grimm », *Ouest France*, 13 mars 2007.
- REBOURS Jean-Jacques, « A l'école, l'essentiel se joue avant six ans », *Ouest France*, 21 novembre 2006.

## Manuels

- *Fahr mit! L'allemand à l'école élémentaire : niveau 2*, Nathan, 1999. 3 cassettes audio + 3 livrets.
- *Neue Katze Fax : niveau 1*, Didier, 1999. 1 disque compact (66 min) + 1 manuel (64 p.) + 1 cahier d'activités (24 p.) + 1 livre du maître (80 p.).
- *Neue Katze Fax : niveau 2*, Didier, 1999. 1 disque compact (76 min) + 1 manuel (64 p.) + 1 cahier d'activités (24 p.) + 1 livre du maître (80 p.).



### Matériel complémentaire

- GRIMM Jacob, GRIMM Wilhelm, *Die schönsten Märchen der Gebrüder Grimm*, Lappan Verlag, 2009, 280 pages.
- SAMSON Colette, *333 idées pour l'allemand*, Nathan, collection Les pratiques de l'éducation, 2009, 96 pages.

### Documents officiels

- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Didier, Paris, 2001, 192 pages. Document disponible également en ligne : <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, 94 pages.
- Bulletin Officiel hors-série n°31 du 1<sup>er</sup> septembre 2005, *Mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, 28 pages.
- Bulletin Officiel hors-série n°8 du 30 août 2007, *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, 99 pages.
- Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, 40 pages.
- Document d'accompagnement des programmes, *Allemand, cycle des approfondissements (cycle 3)*, CNDP, 2002, 48 pages.

### Sites internet

- Le site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/>
- Le site pédagogique du Ministère de l'Education Nationale : <http://eduscol.education.fr/>
- Un site sur l'enseignement des langues à l'école primaire : <http://primlangues.education.fr/>

## **Table des annexes :**

Annexe 1 : Lettre à Monsieur l'Inspecteur d'Académie de la Sarthe.....	59
Annexe 2 : Projet de séquence sur l'exploitation du conte « Le petit chaperon rouge / Rotkäppchen » des frères Grimm.....	61
Annexe 3 : Séance 1.....	66
Annexe 4 : Séance 2.....	69
Annexe 5 : Séance 3.....	71
Annexe 6 : Séance 4.....	73
Annexe 7 : Séance 5.....	76
Annexe 8 : Séance 6.....	78

## **Annexe 1 : Lettre à Monsieur L'Inspecteur d'Académie de la Sarthe**

Julie Bienaimé

Jeudi 12 mai 2011

Lieu dit Chicheval

53470 Martigné-sur-Mayenne

Courriel : [julie.bienaime@hotmail.fr](mailto:julie.bienaime@hotmail.fr)

Téléphone personnel : 06.44.23.23.77

A

Monsieur l'Inspecteur

Inspection académique de la Sarthe

Cité administrative, 34 rue Chanzy

72071 Le Mans CEDEX 9

Monsieur l'Inspecteur,

Dans le cadre de ma formation en master Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation, spécialité Enseignement du Premier Degré, j'ai choisi la dominante LLCE allemand et il m'est demandé de rédiger un mémoire en relation avec ma formation professionnelle et cette spécialité.

Mon travail de recherche porte sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand à l'école primaire à travers les contes. J'ai l'intention de concevoir une séquence qui sera mise en œuvre par des étudiantes germanistes en deuxième année de licence d'allemand à l'Université du Maine. Ces étudiantes interviennent dans le cadre du projet Kunterbunt mis en place depuis 2006 et en partenariat avec Madame Dominique Domaine, directrice de l'école primaire des Ardriers au Mans. Je connais bien les enjeux d'un tel projet car j'y ai moi-même participé activement durant ces trois dernières années dans le cadre de ma licence d'allemand.

L'objectif est double : d'un côté, il s'agit de permettre aux étudiantes germanistes de rencontrer le monde du travail et faire connaissance des exigences du métier d'enseignant dans une situation réelle, devant une classe lors des animations autour des contes pour

enfants ; de l'autre côté, je pourrais mener mes observations de terrain et recueillir les données nécessaires à ma réflexion.

Les séances d'allemand se dérouleront tous les jeudis de même que le stage de pratique accompagnée en deuxième année de master MEEF. Par ailleurs, je suis déjà en contact avec Madame Domaine, directrice de l'école partenaire, pour ce projet et à ce titre, elle est prête à m'accueillir au sein de son établissement.

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir donner l'accord à Monsieur Pascal Jurvilliers, directeur du site de l'IUFM du Mans, de m'affecter sur cet établissement pour mon stage dès la rentrée prochaine.

En attendant votre accord, je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Julie Bienaimé,

Etudiante en Master 1 MEEF

IUFM des Pays de la Loire, site du Mans

**Annexe 2 : Projet de séquence sur l'exploitation du conte « Le petit chaperon rouge / Rotkäppchen » des frères Grimm.**

**SEQUENCE : ROTKÄPPCHEN**

<b>Discipline :</b>	Langue étrangère : Allemand	<b>Niveau :</b>	Cycle 3 – CM1
<b>Situation :</b>	Exploitation d'un conte : « <i>Rotkäppchen</i> » des Frères Grimm		
<b>Objectifs de la séquence :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable de comprendre une version simplifiée d'un conte.</li> <li>• Être capable de jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe.</li> <li>• Développer la confiance en soi et l'envie d'apprendre une langue.</li> </ul>		
<b>Compétences travaillées :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître quelques textes du patrimoine français et/ou allemand, principalement des contes.</li> <li>• Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte.</li> <li>• Raconter une histoire en se faisant comprendre.</li> </ul>		
<b>Supports :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'album « <i>Rotkäppchen</i> » (pour les illustrations)</li> <li>• La version simplifiée et une version transposée au style direct du conte</li> <li>• Images séquentielles</li> <li>• Bildkarten : personnages et objets connus du conte</li> <li>• Jeu de cartes (Quartett)</li> </ul>		

**Phase 1 : Lecture fragmentée de la version simplifiée du conte en 4 parties.**

**Phase 2 : Activités diverses autour du conte.**

**Phase 3: Mémorisation de la partie dialoguée en vue de sa représentation.**

**Phase 4 : Evaluation = Représentation devant une autre classe de l'école.**

**Phase 1 : Lecture fragmentée de la version simplifiée du conte en 4 parties.**

**Objectifs :**

\* Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte.

\* Être capable de comprendre une version simplifiée d'un conte.

Tps	Phases	AL*	Activités et modalités de travail	Matériel didactique	Observations
30'	Séance 1	C.O.	Présentation des personnages avec des marottes ou à l'aide d'images ; puis lecture de la partie 1 avec les illustrations, des gestes qui permettent de rendre les élèves attentifs aux détails et d'assurer le lien entre la langue et le sens précis qu'elle véhicule.	Marottes ou images des personnages du conte	La confection des marottes peut faire l'objet d'une séance supplémentaire avec les élèves.
30'	Séance 2	C.O. E.O.I.	Rappel de la première partie et lecture de la deuxième partie comme précédemment.	idem	
30'	Séance 3	C.O.	Sur le même modèle, lecture de la troisième partie.	idem	
45'	Séance 4	C.O.	Sur le même modèle, lecture de la quatrième partie. En fin de séance, travail sur le schéma narratif du conte avec la remise en ordre d'images séquentielles.	Images séquentielles	

**Support : 7 images séquentielles du conte.**



## Phase 2 : Activités diverses autour du conte.

### Objectifs :

\* Avoir mémoriser et savoir interpréter des chants, des comptines (en allemand).

\* Comprendre et utiliser des énoncés simples.

Tps	Phases	AL*	Activités et modalités de travail	Matériel didactique	Observations
45'	Séance 1	C.E. E.O.C	<b>Chant collectif :</b> Comptine en allemand sur le modèle de « Promenons-nous dans les bois » faisant référence au personnage du loup.	Comptine allemande	Il est possible de distribuer les paroles aux élèves.
		C.O. E.O.	<b>Jeu collectif : « Blinde Kuh »</b>  But du jeu : retrouver la carte manquante. Démarche : L'enseignant présente aux élèves et nomme les différentes « Bildkarten ». Puis l'enseignant demande aux élèves de fermer les yeux pendant qu'il dissimule une carte. Au signal, les élèves doivent dire quelle carte a été dissimulée.	Bildkarten des personnages et objets connus du conte.	Revoir le nom des différentes « Bildkarten » avec les élèves et les afficher au tableau avant de commencer à jouer. Vocabulaire: „Augen zu!“, „Augen auf!“, „Was fehlt?“
45'	Séance 2	C.O. E.O.	<b>Jeu de cartes sur le modèle du jeu de 7 familles : « Quartett »</b>  But du jeu : reconstituer sa famille composée de 4 cartes. Démarche : le jeu se joue à 3. Chaque joueur reçoit 3 cartes et essaie de reconstituer une famille au plus vite. Il dit: „Familie Geißlein. Hast du die Mutter?“ ou „Ich möchte die Mutter“ ou „Gib mir die Mutter?“ ou „Kannst du mir bitte die Mutter geben?“. L'autre joueur répond: „Ja. Hier hast du die Mutter“ ou „Nein, tut mir leid! Zieh eine Karte! Il tire et dit: „Das ist sie nicht. Jetzt bist du dran!“ ou „Das ist sie, Quartett!“.	12 cartes à jouer différentes dont les illustrations mettent en scène des personnages et objets connus extraits de plusieurs contes que les élèves connaissent déjà : <i>Rotkäppchen, Der Wolf und die sieben Geißlein, Hänsel und Gretel.</i>	<u>Familie Rotkäppchen:</u> Rotkäppchen, die Großmutter, der Wolf, der Jäger.  <u>Familie Geißlein:</u> Die Mutter, der Wolf, der Brunnen, die Wanduhr.  <u>Familie Hänsel und Gretel:</u> Hänsel, Gretel, die Hexe, das Haus.

### Phase 3: Mémorisation de la partie dialoguée en vue de sa représentation.

#### Objectifs :

\* Mémoriser pour mieux comprendre l'histoire. A partir du conte, l'enseignant peut aider à la compréhension globale du conte et faire travailler des expressions transposées.

\* Faire jouer la version transposée devant une autre classe de l'école.

Tps	Phases	AL*	Activités et modalités de travail	Matériel didactique	Observations
45'	Séance 1	C.O. E.O.I.	Présentation et lecture de la version transposée au style direct aux élèves. Attribution des différents rôles (Mutti, Rotkäppchen, Wolf, Oma, Jäger). Des équipes d'acteurs sont constituées ; plusieurs élèves peuvent tenir le même rôle. Apprentissage de la première partie dialoguée.	version du conte transposée au style direct	Première partie: De « Mutti: „Komm, Rotkäppchen, deine Oma ist krank. Nimm den Korb! Hier hast du Kuchen, Brot und Marmelade für Oma. Geh schnell, aber pass auf, bleib auf dem Weg!” » à «Rotkäppchen : „Auf Wiedersehen!” »
45'	Séance 2	C.O. E.O.I.	Réactivation des acquis de la séance précédente. Apprentissage de la deuxième partie.	idem	Deuxième partie: De « <i>Es pflückt Blumen. Der Wolf kommt zu Omas Haus und klopft an die Tür.</i> » à «Wolf: „Komm herein!” »
45'	Séance 3	C.O. E.O.I.	Réactivation des acquis de la séance précédente. Apprentissage de la troisième partie.	idem	Troisième partie: De «Rotkäppchen : „Guten Tag Oma, wie geht's?" » à « <i>Der Wolf springt aus dem Bett und frisst Rotkäppchen. Er geht ins Bett und schläft.</i> »
45'	Séance 4	C.O. E.O.I.	Réactivation des acquis de la séance précédente. Apprentissage de la quatrième partie.	idem	Quatrième et dernière partie: De «Der Jäger kommt. » à «Sie tanzen und singen. »



**Phase 4 : Evaluation = Représentation devant une autre classe de l'école.**

**Objectifs :**

- \* Être capable de jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe.
- \* Prendre part à un débat.
- \* Savoir argumenter et justifier ses choix.
- \* Respecter les autres et respecter les règles de la vie commune.

Tps	Phases	AL*	Activités et modalités de travail	Matériel didactique	Observations
30'	Evaluation écrite	E.E.	Rédaction d'une carte d'invitation en allemand pour convier l'autre classe à la représentation théâtrale.	Papier, crayons, feutres, ciseaux, colle, etc...	Apporter des exemples de cartes d'invitation allemande.
45'	Evaluation orale	E.O.C.	Représentation de la version dialoguée du conte devant une autre classe.	Déguisements : masque, panier, bouquet de fleurs,...	
15'	Tps d'échange collectif	E.O.I.	La représentation est suivie d'une réflexion sur ce qui a été difficile, sur ce qui a été appris au cours de cette séquence, sur ce que les élèves ont aimé ou moins aimé. Cet échange collectif peut être ponctué d'un vote à main levée.		

**AL\*= Activités Langagières:**

- C.O. = compréhension orale
- C.E. = compréhension écrite
- E.O.I. = expression orale en interaction
- E.O.C. = expression orale en continu
- E.E. = expression écrite

### Annexe 3 : séance 1

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 1/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 1 <sup>er</sup> mars 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., C.O., E.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

#### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> : <u>Die Vorstellung</u> : réactivation du vocabulaire appris en CE2. <u>Die Figuren</u> : (das)Rotkäppchen, die Mutter (Mutti), der Wolf.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Ecouter et comprendre un texte lu par l'enseignante. Comprendre une version simplifiée du conte. Avoir une bonne prononciation des mots.
<b>Grammaire</b> : Savoir correctement orthographier le nom des personnages en allemand. Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand.	<b>Culture/Civilisation</b> : savoir saluer, se présenter, demander/dire comment on va.
<b>Matériel utilisé/fabrique</b> : l'album, le texte en version simplifiée, 1 photocopie de la feuille avec les personnages par élève.	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  5'	POI	Lorsqu'ils sont en silence, je leur dit bonjour en allemand. Je me présente, bref rappel des règles de travail et présentation du projet de séquence : « Nous allons travailler sur un conte allemand et à la fin vous serez capable de jouer une partie de ce conte devant une autre classe. »	Les élèves attendent debout face à leur chaise et attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Les élèves écoutent la présentation.	Oral Collectif
1 <sup>ère</sup> tâche  10'	POI	<b>Réactivation du rituel de présentation</b> : « De quoi vous souvenez-vous ? Comment dit-on bonjour, son prénom,... ? ».  <b>Saynète de présentation à réactiver</b> : „Guten Tag ! Wie heißt du? Guten Tag! Ich heiße XXX. Wie heißt du? Ich heiße XXX.“	Les élèves répondent aux questions.  Les élèves répètent après moi.	Oral Collectif
2 <sup>ème</sup> tâche	CO POI	<b>Présentation de la couverture du conte allemand</b> : « Quelqu'un peut	Les élèves répondent aux questions et racontent l'histoire	Oral Collectif

5'		essayer de me lire le titre de l'album en allemand ? Quel est le nom de ce conte en français ? Pouvez-vous me racontez rapidement l'histoire ? »	en français.	
5'		<b>Présentation des personnages du conte</b> (traduction FR/ALL).	Les élèves répètent le nom des personnages en allemand.	
3 <sup>ème</sup> tâche 15'	CO POI	<b>Lecture fragmentée de la version simplifiée du conte en allemand :</b> Mutti : „Komm, Rotkäppchen, deine Oma ist krank. Nimm den Korb! Hier hast du Kuchen, Brot und Marmelade für Oma. Geh schnell, aber pass auf, bleib auf dem Weg!“ Rotkäppchen : „Ja, Mutti, tschüs!“ (Es singt und tanzt.) Wolf : „Hallo, wer bist du denn?“ Rotkäppchen: „Guten Tag, ich heiße Rotkäppchen.“ Wolf : „Wie alt bist du? Wohin gehst du?“ Rotkäppchen : „Ich bin (10) zehn Jahre alt. Ich gehe zu Oma. Sie ist krank.“ Wolf : „Ach so... Sieh mal die schönen Blumen dort!Tschüs!“ Rotkäppchen : „Auf Wiedersehen!“	Les élèves écoutent silencieusement la lecture du conte. A chaque fois que j'arrête la lecture, les élèves lèvent le doigt pour me dire ce qu'ils ont compris en français.	Oral Collectif  Individuel
Trace écrite de fin de séance. 5'	E. E.	<b>Ecrire le nom des personnages du conte en allemand :</b> Faire distribuer la feuille avec les personnages et écrire le nom des trois premiers personnages en allemand au tableau. <b>Consigne : « Sur la feuille, vous recopiez le nom des trois premiers personnages qui sont écrits au tableau sans faire de faute. Quand vous avez fini, vous écrivez votre nom au dos de la feuille.»</b> Ramasser les feuilles des élèves.	Chaque élève recopie le nom des personnages sans faute sur sa feuille : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Die Mutter</b></li> <li>• <b>Das Rotkäppchen</b></li> <li>• <b>Der Wolf</b></li> </ul>	Ecrit Individuel
Rituel de fin de séance. 2'		Demander aux élèves de ranger leurs affaires et de se ranger devant la porte pour se dire au revoir en allemand.	Les élèves rangent leurs affaires et se rangent devant la porte pour me dire au revoir.	Oral Collectif
Remarques				

# Rotkäppchen



*La mère*

.....



*Le petit chaperon rouge*

.....



*Le loup*

.....



*La grand-mère*

.....



*Le chasseur*

.....

## Annexe 4 : séance 2

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 2/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 8 mars 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., P.O.C., C.O., C.V., E.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> : <u>Die Vorstellung</u> : réactivation du voc appris en CE2. <u>Die Figuren</u> : das Rotkäppchen, die Mutter (Mutti), der Wolf, die Großmutter (die Oma), der Jäger.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Ecouter et comprendre une chanson allemande. Chanter correctement une chanson en allemand. Avoir une bonne prononciation des mots.
<b>Grammaire</b> : Savoir correctement orthographier le nom des personnages en allemand. Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand.	<b>Culture/Civilisation</b> : savoir saluer, se présenter, demander/dire comment on va.
<b>Matériel utilisé/fabrique</b> : l'album, les paroles de la chanson, les enveloppes avec les images séquentielles, les fiches avec le nom des personnages.	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  5'- 10'	CO POI	Lorsqu'ils sont en silence, je leur dit bonjour en allemand.  <b>On se présente</b> : Je leur demande comment on demande « Comment t'appelles-tu ? » et la réponse « Je m'appelle ... ». Puis je me présente et pose la question à un élève qui devra faire la même chose. <u>„Guten Tag ! Wie heißt du?“</u> <u>Guten Tag! Ich heiße XXX. Wie heißt du?</u> <u>Ich heiße XXX.“</u>	Les élèves attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Les élèves répondent à mes questions en allemand.  Tour à tour, les élèves se présentent et posent la question en allemand à leur voisin de classe.	Oral  Collectif Et Individuel
1 <sup>ère</sup> tâche  10'	CO POC	<b>Mémorisation par le chant „Guten Tag sagen alle Kinder!“: découverte et appropriation</b> Ecoute de la 1 <sup>ère</sup> strophe. Décomposer le chant en plusieurs unités de sens sans chanter mais en frappant dans les mains. Eventuellement, écoute de la	Les élèves écoutent la 1 <sup>ère</sup> strophe de la chanson en silence. Les élèves s'approprient les paroles de la chanson en répétant les mots et groupes de mots proposés en modèle par	Oral  Collectif

		chanson sinon la séance prochaine.	l'enseignant.	
2 <sup>ème</sup> tâche 15'	CO CV	<b>Reconstitution de l'histoire grâce aux images séquentielles:</b> « Je vais vous distribuer à chacun une enveloppe contenant des images. Vous allez devoir remettre ces images dans l'ordre pour reconstituer l'histoire. »	Individuellement, les élèves doivent remettre les images dans l'ordre pour reconstituer l'histoire dans l'ordre chronologique. Puis, ils les collent sur une feuille blanche ou leur cahier (si possible).	Individuel
3 <sup>ème</sup> tâche Trace écrite 10'	E.E.	<b>Ecrire le nom des personnages du conte en allemand :</b> Faire distribuer la feuille avec les personnages et écrire le nom des trois derniers personnages en allemand au tableau. <b>Consigne : « Sur la feuille, vous recopiez le nom des trois personnages qui sont écrits au tableau sans faire de faute. Quand vous avez fini, vous écrivez votre nom au dos de la feuille.»</b> Faire ramasser les feuilles des élèves par les élèves qui sont de service.	Chaque élève recopie le nom des personnages sans faute sur sa feuille : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Der Wolf</b></li> <li>• <b>Die Großmutter / Oma</b></li> <li>• <b>Der Jäger</b></li> </ul>	Ecrit Individuel
Remarques	Consignes de présentation du cahier : <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Laisser une page blanche de présentation</li> <li>2) Sur la 2<sup>ème</sup> page, coller les paroles de la chanson</li> <li>3) Sur la 3<sup>ème</sup> page, coller le photocopie avec le nom des personnages</li> <li>4) Sur la 4<sup>ème</sup> page, coller la feuille de classeur avec les images séquentielles</li> </ol>			

Images séquentielles à remettre dans l'ordre :



### Annexe 5 : séance 3

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 3/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 15 mars 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., P.O.C., C.O., C.V., C.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

#### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> : <u>Die Vorstellung</u> : réactivation du voc appris en CE2. <u>Die Figuren</u> : das Rotkäppchen, die Mutter (Mutti), der Wolf, die Großmutter (die Oma), der Jäger.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Ecouter et comprendre un texte lu par l'enseignante. Comprendre une version simplifiée du conte. Avoir une bonne prononciation des mots.
<b>Grammaire</b> : Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand.	<b>Culture/Civilisation</b> : savoir saluer, se présenter, demander/dire comment on va.
<b>Matériel utilisé/fabriqu</b> é : l'album, les paroles de la chanson <u>Guten Tag !</u> , les Bildkarten des personnages du conte.	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  5'	POI POC	Lorsqu'ils sont en silence, je leur dit bonjour en allemand. <b>On se présente</b> : Je demande un élève son prénom en allemand « Wie heißt du ? » et de me poser la question « Fragt mir : Wie heißt du ? ». Je lui réponds.	Les élèves attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Les élèves écoutent et un élève répond à ma question en allemand.	Oral  Collectif Et Individuel
1 <sup>ère</sup> tâche  10'	CO POC POI	<b>Introduction d'une nouvelle question</b> : „Wie geht es dir? Gut oder schlecht?“ (mimer les actions en même temps). « Mir geht es gut ».  <b>Saynète de présentation à réactiver</b> : „ <u>Guten Tag ! Wie heißt du?</u> <u>Guten Tag! Ich heiße XXX. Und du, wie heißt du?</u> <u>Ich heiße XXX. Wie geht es dir?</u> <u>Mir geht es (nicht) gut. Und du?</u> <u>Mir geht es gut.</u> “	Les élèves écoutent la nouvelle question. Plusieurs élèves répondent en allemand « Mir geht es gut ».	
2 <sup>ème</sup> tâche  10' - 15'	CO POC	<b>Ecoute de la chanson „Guten Tag sagen alle Kinder!“</b> <b>Appropriation du chant</b> :	Les élèves écoutent la chanson. Réalisation de la tâche : Des groupes restreints d'élèves	Plusieurs binômes selon les



		Inviter deux ou trois élèves à dire seuls les premières parties du chant. Associer la gestuelle pour aider à la mémorisation. Inviter ensuite deux ou trois groupes de 2 élèves à venir présenter la chanson à la classe.	répètent tour à tour des parties de plus en plus longues de la chanson, en associant les gestes correspondants. Deux ou trois groupes de 2 élèves à venir présenter la chanson à la classe.	volontaires
3 <sup>ème</sup> tâche 15'	CO CE POC POI	<b>Première mémorisation de la saynète PCR/loup :</b> Vous allez apprendre une scène du conte par cœur que vous jouerez plus tard devant les cycles 2 et les cycles 3. Je demande aux élèves de constituer rapidement des binômes mixtes. Distribuer les paroles. Je lis le dialogue à haute voix et demande aux élèves de répéter après moi. Je passe voir les binômes.	Les élèves sont assis et écoutent les consignes.  Les élèves forment des binômes mixtes : *Un garçon pour jouer le loup ; *Une fille pour jouer le PCR.  Les élèves écoutent puis répètent le texte. Par deux, les élèves lisent, répètent et mémorisent le texte.	Oral Collectif Et Binômes
Trace écrite de fin de séance 2'		Coller le texte de la scène PCR /loup dans leur cahier	Les élèves collent le texte de la scène PCR/loup dans leur cahier.	Individuel
Remarques	Penser à voir Julie qui était absente la semaine dernière pour qu'elle rattrape le travail fait la semaine dernière.			

Dialogue entre le loup déguisé en Grand-Mère et le Petit Chaperon Rouge :

**Rotkäppchen:** „Guten Tag Oma, wie geht es dir?“

Wolf: „Danke, so la la.“

**Rotkäppchen:** „Oma, warum hast du so große Ohren?“

Wolf: „Damit ich dich besser hören kann.“

**Rotkäppchen:** „Oma, warum hast du so große Augen?“

Wolf: „Damit ich dich besser sehen kann.“

**Rotkäppchen:** „Oma, warum hast du so einen großen Mund?“

Wolf: „Damit ich dich besser fressen kann.“



## Annexe 6 : séance 4

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 4/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 22 mars 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., P.O.C., C.O., C.E, E.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> : <u>Die Vorstellung</u> : cf. saynète de présentation. <u>Die Figuren</u> : das Rotkäppchen, die Mutter (Mutti), der Wolf, die Großmutter (die Oma), der Jäger.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Ecouter et comprendre un texte lu par l'enseignante. Comprendre une version simplifiée du conte. Avoir une bonne prononciation des mots.
<b>Grammaire</b> : Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand. Etre capable de recopier et d'orthographier correctement des mots en allemand.	<b>Culture/Civilisation</b> : Savoir saluer, se présenter, demander/dire comment on va. Connaître une coutume allemande : applaudir. Connaître une chanson allemande.
<b>Matériel utilisé/fabrique</b> : leur cahier d'allemand, les feuilles « Pour me présenter en allemand », les feuilles de dialogue PCR/loup, les paroles de la chanson <u>Guten Tag !</u> (collées dans leur cahier).	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  10'	POI POC	Lorsqu'ils sont debout et en silence, je leur dit bonjour en allemand.  <b>Rappel de la nouvelle question</b> : Je désigne un élève et lui demande : „Wie geht es dir? Gut oder schlecht? Mir geht es gut!“ (mimer les actions en même temps).  <b>Saynète de présentation</b> : Je désigne un élève pour jouer la saynète avec moi puis ils la jouent par deux devant la classe. „Guten Tag ! Wie heißt du? Guten Tag! Ich heiße XXX. Und du, wie heißt du? Ich heiße XXX. Wie geht es dir? Mir geht es (nicht) gut. Und du? Mir geht es gut.“	Les élèves attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Les élèves écoutent et un élève répond à ma question en allemand.  Un élève joue la saynète avec moi. Plusieurs binômes (2 ou 3) jouent la saynète de présentation devant la classe ; les autres sont en silence et applaudissent la prestation.	Oral Collectif Et en binôme
1 <sup>ère</sup> tâche  10'	CO POI EE	<b>Faire distribuer la fiche « Pour me présenter en allemand » et la faire remplir par les élèves.</b> Je demande aux élèves de trouver le mot qu'il manque dans chaque trou : « Was fehlt ? / Was ist das	Les élèves de cahier distribuent la fiche aux élèves. Les élèves écoutent puis répondent en allemand à mes questions. Les élèves recopient sans erreur	Oral Collectif  Ecrit

		fehlende Wort ? » puis j'écris le mot au tableau. Demander aux élèves de coller la feuille à la suite dans leur cahier d'allemand.	les mots écrits au tableau. Lorsqu'ils ont fini, ils collent leur feuille dans leur cahier d'allemand.	Individuel
2 <sup>ème</sup> tâche 15'	CO CE POC POI	<b>Deuxième mémorisation de la saynète PCR/loup :</b> « On va reprendre le travail de mémorisation du dialogue entre le loup et le PCR. » Appeler les élèves par deux (feuille binômes) et leur donner les feuilles de dialogue PCR/loup. Je lis le dialogue à haute voix en m'arrêtant phrase après phrase. Je demande aux élèves de répéter après moi. Je passe voir les binômes. Demander à 2 ou trois binômes de passer devant la classe. Demander aux élèves de coller le texte de la scène PCR /loup dans leur cahier.	Les élèves sont assis et écoutent les consignes.  Les élèves appelés viennent me voir et vont s'installer par deux à leurs tables avec le texte.  Les élèves écoutent puis répètent le texte.  Par deux, les élèves lisent, répètent et mémorisent le texte. Certains passent devant la classe ; les autres écoutent.  Les élèves collent le texte de la scène PCR/loup dans leur cahier.	Oral Collectif Et Binômes
3 <sup>ème</sup> tâche En fonction du temps qu'il reste 5'- 10'	POC	<b>Chanson „Guten Tag sagen alle Kinder!“:</b> Inviter toute la classe à venir se mettre en ronde devant le tableau pour chanter la chanson avec les gestes.	Les élèves viennent se mettre en ronde devant le tableau pour chanter la chanson.	Oral Collectif
Remarques				

Pour me présenter en allemand :

Guten Tag !

Wie heißt du?

Ich heiße \_\_\_\_\_.

Wie geht es dir?

- Mir geht es gut.



*oder*

- Mir geht es so la la.



*oder*

- Mir geht es nicht gut.



Des petits mots de politesse à connaître :

Guten Tag ! *oder* Guten Abend ! *oder* Gute Nacht!

Danke!

Bitte!

Auf Wiedersehen!

## Annexe 7: séance 5

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 5/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 29 mars 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., P.O.C., C.O., C.E, E.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> : <u>Die Vorstellung</u> : cf. saynète de présentation. <u>Die Figuren</u> : das Rotkäppchen, die Mutter (Mutti), der Wolf, die Großmutter (die Oma), der Jäger.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Avoir une bonne prononciation des mots, notamment le son [ich]. Jouer un dialogue devant ses camarades en parlant assez fort et en mettant le ton.
<b>Grammaire</b> : Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand. Être capable d'orthographier (recopier) correctement des mots connus en allemand : cf. poly « Pour me présenter en allemand ».	<b>Culture/Civilisation</b> : Savoir se présenter (donner son nom, son état général). Savoir entretenir des relations sociales (se saluer, prendre congé). Connaître une coutume allemande : applaudir. Connaître une chanson allemande.
<b>Matériel utilisé/fabriqué</b> : leur cahier d'allemand, les photocopiés collés dans leur cahier, les photocopiés « saynète de présentation », les marottes loup et PCR.	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  10'	POI POC	Lorsqu'ils sont debout et en silence, je leur dit bonjour en allemand : « Guten Tag Kinder ! » <b>Savoir parler de soi et parler des autres (identités réelles) :</b> « Par quoi commence-t-on la séance d'allemand ? » Je désigne un élève pour jouer la saynète avec moi puis ils la jouent par deux devant la classe. <b>Saynète de présentation :</b> „Guten Tag ! Wie heißt du? Guten Tag! Ich heiße XXX. Und du, wie heißt du? Ich heiße XXX. Wie geht es dir? Mir geht es (nicht) gut. Und du? Mir geht es gut.“	Les élèves attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Un élève répond à ma question.  Un élève joue la saynète avec moi.  Plusieurs binômes (2 ou 3) jouent la saynète de présentation devant la classe ; les autres sont en silence et applaudissent la prestation.	Oral  Collectif et en binôme
1 <sup>ère</sup> tâche  10'	CO EE	<b>Savoir parler de soi et parler aux autres (identités fictives) :</b> Faire distribuer les photocopiés « saynète de présentation ». <b>Consignes</b> : « Il s'agit de dialogues	Les élèves de cahier distribuent un photocopié par élève ; les autres sont assis.	Ecrit  Individuel

		<p>entre deux personnes qui se rencontrent. Individuellement, vous allez devoir essayer de remplir les bulles en reprenant le même texte que celui que vous utilisez pour vous présenter devant les autres. Je ramasserai les feuilles ensuite mais on ne les corrigera pas aujourd'hui. Je vous les rendrai corrigées la semaine prochaine. »</p> <p><b>Objectif :</b> Un dialogue par élève.  <b>Différentiation :</b> utiliser la feuille « Pour me présenter en allemand ».</p>	<p>Les élèves écoutent les consignes attentivement.</p> <p>Individuellement, les élèves imaginent le dialogue et remplissent les bulles.</p> <p>Les élèves en difficultés peuvent s'aider de leur feuille « Pour me présenter en allemand » collée dans leur cahier d'allemand.</p>	
<p>2<sup>ème</sup> tâche</p> <p>15'</p>	<p>CO CE POC POI</p>	<p><b>Troisième mémorisation de la saynète PCR/loup :</b></p> <p>« On va reprendre le travail de mémorisation du dialogue entre le loup et le PCR. Vous ressortez la feuille avec le dialogue. Je vous le relis en entier une fois. Vous écoutez bien la prononciation des mots. Puis vous vous remettez par deux pour vous entraîner. C'est bien compris ? »</p> <p>Je passe voir les binômes (+filmer).  Demander à 2 ou 3 binômes de passer devant la classe avec les marottes.</p> <p><b>Objectif :</b> Mettre le ton.</p>	<p>Les élèves sont assis et écoutent les consignes.</p> <p>Les élèves écoutent le texte lu par l'enseignante.</p> <p>Par deux, les élèves lisent, répètent et mémorisent le texte.</p> <p>Certains passent devant la classe avec les marottes ; les autres écoutent et applaudissent la prestation.</p>	<p>Oral</p> <p>Collectif et en binôme</p>
<p>3<sup>ème</sup> tâche</p> <p>En fonction du temps qu'il reste 5'</p>	<p>POC</p>	<p><b>Chanson „Guten Tag sagen alle Kinder!“:</b></p> <p>Inviter toute la classe à venir se mettre en ronde devant le tableau pour chanter la chanson avec les gestes.</p>	<p>Les élèves viennent se mettre en ronde devant le tableau pour chanter la chanson.</p>	<p>Oral</p> <p>Collectif</p>
<p>Remarques</p>	<p>Penser à voir Julie pour vérifier si elle a bien rattrapé le travail effectué pendant son absence : les photocopies « noms des personnages », « paroles de la chanson », « Pour me présenter en allemand » et « dialogue loup/PCR ».</p>			

## Annexe 8 : séance 6

<b>Séquence</b> : Exploitation du conte <u>Rotkäppchen</u>		Séance 6/6
<b>Cycle 3 CM1</b>	<b>Date</b> : Jeudi 5 avril 2012	<b>Durée</b> : 45 min

<b>Tâche finale</b> :	Jouer collectivement une version transposée au style direct devant une autre classe d'une partie du conte <u>Rotkäppchen</u> .
<b>Activités langagières entraînées</b> :	P.O.I., P.O.C., C.O., C.E, E.E.
<b>Support d'activité</b> :	L'album <u>Rotkäppchen</u>

### Compétences langagières :

<b>Lexique</b> :  <u>Die Vorstellung</u> : cf. saynète de présentation.  <u>Die Figuren</u> : das Rotkäppchen, der Wolf.	<b>Phonologie/Phonétique</b> : Avoir une bonne prononciation des mots + correspondance graphie/phonie, notamment le son [ou] comme dans « Guten »/ « du »/« gut ». Jouer un dialogue devant ses camarades en parlant assez fort et en mettant le ton.
<b>Grammaire</b> : Travailler la segmentation des mots Savoir que l'on met une majuscule à tous les noms communs en allemand. Être capable d'orthographier (recopier) correctement des mots connus en allemand.	<b>Culture/Civilisation</b> : Savoir se présenter (donner son nom, son état général). Savoir entretenir des relations sociales (se saluer, prendre congé). Connaître une coutume allemande : applaudir. Connaître une chanson allemande.
<b>Matériel utilisé/fabriqué</b> : 18 photocopies « correction dialogues de présentation », 18 photocopies « dialogue de présentation entre le PCR et le loup », mon ordinateur, un rétroprojecteur, les marottes.	

Tâches	AL	Actions de l'enseignant/Consignes	Tâches de l'élève	Modalités de travail :
Rituel de présentation  10'	POI POC	Lorsqu'ils sont debout et en silence, je leur dit bonjour en allemand : « Guten Tag Kinder ! » <b>Savoir parler de soi et parler des autres (identités fictives) :</b> « Aujourd'hui, vous allez commencer par vous présenter en vous mettant dans la peau du loup ou du petit chaperon rouge. On va faire un exemple. Qui veut bien essayer avec moi? » <b>Saynète de présentation :</b> „Guten Tag ! Wie heißt du? Guten Tag! Ich bin das Rotkäppchen. Und du, wie heißt du? Ich bin der Wolf. Wie geht es dir? Mir geht es (nicht) gut. Und du? Mir geht es gut.“	Les élèves attendent mon signal pour dire bonjour et s'asseoir.  Les élèves sont assis et écoutent attentivement la consigne donnée en français.  Un élève joue la saynète avec moi.  Plusieurs binômes (2 ou 3) jouent la saynète de présentation devant la classe ; les autres sont en silence et applaudissent la prestation.	Oral  Collectif et en binôme
1 <sup>ère</sup> tâche  15'	CO CE EE	<b>Savoir parler de soi et parler aux autres (identités fictives) :</b> « La semaine dernière, nous avons	Les élèves sont assis et écoutent attentivement les consignes	Oral  Collectif

		<p>travaillés sur des courts dialogues de présentation entre deux personnes. J'ai répertorié vos erreurs que vous allez devoir corriger tout seuls. Je vous distribue une fiche. Je vous laisse 5 minutes pour chercher tout seul toutes les erreurs qui se trouvent dans ces textes et essayer de les corriger ou me dire pourquoi vous pensez que c'est bon.</p> <p><b>Reformulation</b> « Est-ce que quelqu'un peut me dire ce que vous devez faire ? »</p> <p><b>Correction à l'ordinateur</b> : le même document est rétroprojecté au tableau pour réaliser la correction en fonction de ce que me disent les élèves.</p>	<p>données en français.</p> <p>Les élèves de cahier distribuent les polycopiés.</p> <p>Un élève reformule le travail à faire.</p> <p>Les élèves suivent la correction au tableau</p>	
<p>2<sup>ème</sup> tâche</p> <p>15'</p>	CO EE	<p><b>Réinvestissement à l'écrit :</b></p> <p>Distribution des polycopiés.</p> <p>« Je vous distribue un nouveau dialogue. Sur cette feuille, vous allez devoir écrire le dialogue de la rencontre entre le petit chaperon rouge et le loup.</p> <p><b>Exemple</b> : « Qui est-ce qui veut bien essayer de faire le dialogue à l'oral ? » (désigner 1 PCR + 1 loup)</p> <p><b>Rappel de l'écriture des mots</b></p> <p>« Rotkäppchen » et « Wolf ».</p> <p>Je passe voir les élèves en difficulté.</p> <p><b>Coller les différents polycopiés dans leur cahier d'allemand.</b></p>	<p>Les élèves de cahier distribuent les polycopiés.</p> <p>Les élèves sont assis et écoutent les consignes.</p> <p>Deux élèves « jouent » le dialogue entre le petit chaperon rouge et le loup.</p> <p>Individuellement, les élèves écrivent leur dialogue.</p>	<p>Ecrit</p> <p>Individuel</p>
<p>3<sup>ème</sup> tâche</p> <p>En fonction du temps qu'il reste 5'</p>	CO CE POI	<p><b>Dernière mémorisation de la saynète PCR/loup :</b></p> <p><b>Objectif</b> : Mettre le ton.</p> <p>« Pendant le temps qu'il nous reste, j'aimerais entendre quelques binômes jouer le dialogue entre le loup et le petit chaperon rouge.</p>	<p>Les élèves sont assis et écoutent les consignes.</p> <p>Certains élèves passent devant la classe avec les marottes ; les autres écoutent et applaudissent la prestation.</p>	<p>Oral</p> <p>En binôme</p>
Remarques				

## Résumé

Ce mémoire traite de l'utilisation du conte comme support authentique pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, en particulier l'allemand.

Une première partie théorique s'attache à montrer la place accordée à la littérature de jeunesse et plus particulièrement aux contes dans les programmes de 2002 à nos jours et expose les compétences transversales mises en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Une deuxième partie didactique porte sur l'intégration du conte à travers les diverses méthodologies et approches préconisées dans les textes officiels.

La dernière partie est consacrée majoritairement à l'analyse de la séquence menée lors de mon stage de pratique accompagnée autour de l'exploitation pédagogique du célèbre conte des frères Grimm : *Le Petit Chaperon Rouge*.

**Mots-clés** : allemand, compétences transversales, conte, enseignement-apprentissage.

## Zusammenfassung

Diese Masterarbeit behandelt das Zurückgreifen auf das Märchen als authentisches Lehrmittel für das Lernen der Fremdsprache, insbesondere des Deutschen.

In dem ersten theoretischen Teil ist es die Rede von dem Platz der Jugendliteratur bzw. des Märchens in den Schulprogrammen vom Jahre 2002 bis heute und bringt die eingesetzten transversalen Kompetenzen beim Lernen einer Fremdsprache vor.

Ein zweiter didaktischer Teil handelt von der Integration des Märchens durch die verschiedenen Methoden und didaktische Ansätze, die in den amtlichen Texten empfohlen sind.

Der letzte Teil tritt zum großen Teil die Analyse der Sequenz näher, die bei meinem Praktikum durchgeführt wurde und sich mit der pädagogischen Nutzung des berühmten Märchens der Brüder Grimm *Rotkäppchen* befasst.

**Stichwörter** : Deutsch als Fremdsprache, Lehr- und Lernmittel, Märchen, transversalen Kompetenzen.